

**Staatszentrierte Berufsbildung in Frankreich und
Schweden –**
Eine historisch-vergleichende Analyse

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
2016

Vorgelegt von
M. A. Annika Wederhake
aus Höxter

Referent: Prof. Dr. Christine Trampusch
Korreferent: Prof. Dr. Dres. h. c. Wolfgang Streeck

Tag der Promotion: 17. Oktober 2016

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	iv
Abbildungsverzeichnis.....	iv
Abkürzungsverzeichnis.....	v

Kapitel 1: Einleitung.....1

1.1 Staatszentrierte Berufsbildung.....	2
1.2 Puzzle und Fragestellung.....	3
1.3 Das Argument in Kürze.....	4
1.4 Methodisches Vorgehen und Fallauswahl.....	5
1.5 Aufbau der Arbeit.....	6

Kapitel 2: Modelle beruflicher Bildung.....9

2.1 Typologien, Fragestellung und Outcome: Staatszentrierte Berufsbildung.....	9
2.2 Erklärungen verschiedener Berufsbildungsmodelle.....	17
2.2.1 Arbeitgeber.....	22
2.2.2 Gewerkschaften.....	27
2.2.3 Arbeitsbeziehungen.....	32
2.2.4 Staat.....	37
2.3 Zusammenfassung	53

Kapitel 3: Methodisches Vorgehen.....56

3.1 Historisch-vergleichende Analyse.....	56
3.2 Untersuchungszeitraum.....	62
3.3 Prozessanalyse.....	64
3.4 Quellenmaterial.....	67
3.5 Einschränkungen und Begrenzungen der Studie.....	69

Kapitel 4: Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich	71
4.1 Pfadentwicklung	72
4.2 Arenen und Akteure im Bereich beruflicher Bildung	87
4.2.1 Arbeitgeber	88
4.2.2 Gewerkschaften	107
4.2.3 Arbeitsbeziehungen	117
4.2.4 Staat	123
4.3 Zusammenfassung	141
 Kapitel 5: Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung in Schweden	 146
5.1 Pfadentwicklung	146
5.2 Arenen und Akteure im Bereich beruflicher Bildung	156
5.2.1 Arbeitgeber	157
5.2.2 Gewerkschaften	175
5.2.3 Arbeitsbeziehungen	184
5.2.4 Staat	199
5.3 Zusammenfassung	224
 Kapitel 6: Staatszentrierte Berufsbildung in Frankreich und Schweden – Gemeinsamkeiten und Unterschiede	 229
6.1 Vergleich der Entwicklungsprozesse in Frankreich und Schweden	229
6.1.1 Pfadentwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung	229
6.1.2 Vergleichende Analyse der Kausalketten	233
6.1.3 Zwischenfazit	243
6.2 Staatszentrierte Berufsbildung – Gleicher Typ, unterschiedliche Bildungskulturen	246
 Kapitel 7: Schlussfolgerungen	 255
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	257
7.2 Theoretische Implikationen	264
 Quellen- und Literaturverzeichnis	 266
Anhang	289
Lebenslauf	296

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Modelle beruflicher Bildung und Interventionsbereiche.....	15
Abbildung 2:	Pfadentwicklung Frankreich.....	72
Abbildung 3:	Mitgliederzahl Arbeitgebervereinigungen in Frankreich 1884–1913.....	95
Abbildung 4:	Entwicklung der Wirtschaftssektoren in Frankreich, 1881–1975.....	96
Abbildung 5:	Mitgliederzahl Gewerkschaften in Frankreich, 1884–1913.....	110
Abbildung 6:	Pfadentwicklung Schweden.....	146
Abbildung 7:	Unterschiedliche Formen der öffentlichen Berufsschulen in Schweden nach der Reform 1918/1921.....	149
Abbildung 8:	Anzahl der Werkstattschulen, 1921– 1944.....	150
Abbildung 9:	Schüleranzahl in Werkstattschulen, 1921–1944.....	151
Abbildung 10:	Schüler in Berufsschulen in Schweden, 1943–1965.....	153
Abbildung 11:	Entwicklung der Wirtschaftssektoren in Schweden, 1880–1970.....	158
Abbildung 12:	Pfadentwicklung beruflicher Bildungsmodelle in Frankreich und Schweden.....	230
Abbildung 13:	Zeittafel bedeutender institutioneller Umgestaltungen beruflicher Bildung in Frankreich und Schweden.....	233
Abbildung 14:	Kausalketten der Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich und Schweden.....	243

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Typologie verschiedener Berufsbildungsmodelle.....	12
Tabelle 2:	Ausbildungssituation in Paris, 1848/1860.....	76
Tabelle 3:	Berufsschultypen und Schülerzahlen zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Frankreich.....	79
Tabelle 4:	Funktionsbereiche Frankreich, nach Auflösung der Zünfte.....	81
Tabelle 5:	Funktionsbereiche Frankreich, Kollektive Phase.....	86
Tabelle 6:	Funktionsbereiche Schweden, nach Auflösung der Zünfte.....	148
Tabelle 7:	Funktionsbereiche Schweden, Kollektive Phase.....	154
Tabelle 8:	Kausale Prozessbeobachtungen Handwerkssektor.....	235
Tabelle 9:	Kausale Prozessbeobachtungen Industrieller Sektor.....	237
Tabelle 10:	Kausale Prozessbeobachtungen Staat.....	240
Tabelle 11:	Vergleich der Ausgestaltung staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich und Schweden.....	254

Abkürzungsverzeichnis

<i>AFDET</i>	<i>Association française pour le développement de l'enseignement technique</i>
<i>AMS</i>	<i>Arbetsmarknadsstyrelsen</i>
<i>AY</i>	<i>Arbetsmarknadens Yrkesråd</i>
<i>Bac Pro</i>	<i>Baccalauréat professionnel</i>
<i>BEP</i>	<i>Brevet d'enseignement professionnel</i>
<i>BT</i>	<i>Baccalauréat technologique</i>
<i>CA</i>	<i>Centrala arbetsgivarförbundet</i>
<i>CA</i>	<i>Centre d'apprentissage</i>
<i>CAP</i>	<i>Certificat d'aptitude professionnelle</i>
<i>CCCA</i>	<i>Comité central de coordination de l'apprentissage</i>
<i>CCNA</i>	<i>Commission consultatives nationales de l'apprentissage</i>
<i>CCP</i>	<i>Certificat de capacité professionnelle</i>
<i>CEPC</i>	<i>Certificat d'études pratiques commerciales</i>
<i>CEPI</i>	<i>Certificat d'études pratiques industrielles</i>
<i>CET</i>	<i>Collège d'enseignement technique</i>
<i>CME</i>	<i>Coordinated Market Economy</i>
<i>CFP</i>	<i>Centre de formation professionnelle</i>
<i>CFTC</i>	<i>Confédération française de travailleurs chrétiens</i>
<i>CGAF</i>	<i>Confédération générale de l'artisanat français</i>
<i>CGPF</i>	<i>Confédération générale de la production française</i>
<i>CGT</i>	<i>Confédération générale du travail</i>
<i>CGTU</i>	<i>Confédération générale du travail unitaire</i>
<i>CHA</i>	<i>Comparative Historical Analysis</i>
<i>CNPC</i>	<i>Commissions nationales professionnelles consultatives</i>

CNPF	<i>Conseil national du patronat français</i>
CO	<i>Centralorganisationen för Sveriges handverks- och industriföreningar</i>
DACO	<i>De Änställdas Centralorganisation</i>
DEB	<i>Diplômes d'élèves brevetés</i>
DET	<i>Direction de l'enseignement technique</i>
ECVET	<i>European Credit System for Vocational Education and Training</i>
ENNA	<i>Écoles normales nationales d'apprentissage</i>
ENP	<i>École nationale professionnelle</i>
EPCI	<i>Écoles pratiques de commerce et d'industrie</i>
EPS	<i>Écoles d'enseignement primaire supérieur</i>
EQF	<i>European Qualifications Framework</i>
EU	<i>Europäische Union</i>
FEN	<i>Fédération de l'Éducation nationale</i>
FNB	<i>Fédération nationale des bourses du travail</i>
FNS	<i>Fédération Nationale des Syndicats</i>
FO	<i>Force ouvrière</i>
ILO	<i>International Labour Organization</i>
KÖY	<i>Kungliga Överstyrelsen för Yrkesutbildning</i>
LME	<i>Liberal Market Economy</i>
LO	<i>Landsorganisationen i Sverige</i>
MEDEF	<i>Mouvement des entreprises de France</i>
MRP	<i>Mouvement républicain populaire</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
PCF	<i>Parti communiste français</i>
SAF	<i>Svenska Arbetsgivareföreningen</i>
SAP	<i>Sveriges socialdemokratiska arbetareparti</i>

<i>SFIO</i>	<i>Section française de l'Internationale ouvrière</i>
<i>SHIO</i>	<i>Sveriges hantverks- och industriorganisation</i>
<i>SHO</i>	<i>Sveriges handtverksorganisation</i>
<i>SÖ</i>	<i>Skolöverstyrelsen</i>
<i>SOU</i>	<i>Statens Offentliga Utredningar</i>
<i>SSYK</i>	<i>Standard för svensk yrkesklassificering</i>
<i>TCO</i>	<i>Tjänstemännens centralorganisation</i>
<i>UIMM</i>	<i>Union des industries et métiers de la métallurgie</i>
<i>VF</i>	<i>Sveriges Verkstadsförening</i>
<i>YB</i>	<i>Yrkesutbildningsberedningen</i>

„Do you suppose that historians labor dully in deep trenches, digging up facts so that political scientists can order and explain them? Do you imagine that political scientists, those skilled intellectual surgeons, slice through the fat of history to get at the sinews of rational choice or political economy? Do you claim that political scientists can avoid peering into the mists of history by clear-eyed examination of the contemporary world that lies within their view? On the contrary: [...] explanatory political science can hardly get anywhere without relying on careful historical analysis.“

(Tilly 2006: 417)

„[V]ocational education has to be understood as social, political, economic, pedagogical and cultural phenomenon. Therefore, history and context are keywords in researching and analyzing vocational education.“

(Kraus/Heikkinen 2009: 9)

Kapitel 1: Einleitung

Jugendarbeitslosigkeit, Integrationsprobleme, Wandel der Wirtschaftsstruktur – berufliche Bildung steht im Fokus zahlreicher aktueller, politischer Diskussionen. Dabei ist sie nicht allein Gegenstand nationaler Politik, sondern auch ein bedeutender Punkt auf der internationalen politischen Agenda (z. B. ILO, OECD oder EU). Im Zuge des Kopenhagen-Prozesses der EU sollen die Mitgliedstaaten in diesem Bereich verstärkt zu einer Kooperation angeregt werden, unter anderem durch die Entwicklung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens (*European Qualifications Framework*, EQF) sowie eines Credit-Systems (*European Credit System for Vocational Education and Training*, ECVET), welches die Vergleichbarkeit und Anerkennung der in den unterschiedlichen Ländern erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen erleichtern soll.

Um diese Bestrebungen zu erreichen, müssen allerdings eine Vielzahl verschiedener Berufsbildungssysteme miteinander koordiniert werden, deren Ursprünge weit in der Vergangenheit liegen und deren historische Wurzeln Auswirkungen auf die derzeitigen Regelungen haben. Daher erweist es sich gerade angesichts aktueller Debatten und Reformversuche als notwendig, ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, wie es zu den unterschiedlichen institutionellen Ausprägungen beruflicher Bildung kam.

Auch das wissenschaftliche Interesse an beruflichen Fertigkeiten und damit zusammenhängend verschiedenen Berufsbildungsmodellen, die die jeweilige Qualifikationsstruktur eines Landes erzeugen, intensivierte sich zu Beginn der 1990er Jahre: Im Fokus standen dabei unter anderem die Verbindungen zu spezifischen Produktionsmodi (Finegold/Soskice 1988; Streeck 1991). Eine wichtige Erkenntnis dieser Forschung besagt, dass die Ausbildung beruflicher Fertig- und Fähigkeiten nicht allein aufgrund rationaler, ökonomischer Entscheidungen bedeutender Akteure erfolgt, sondern durch institutionelle Faktoren der jeweiligen Volkswirtschaft beeinflusst wird. Auch dies verweist somit auf die Notwendigkeit einer genauen, qualitativen Analyse der Berufsbildungsmodelle, die sich historisch in Wechselwirkungen zu anderen institutionellen Bereichen entwickelt haben.

1.1 Staatszentrierte Berufsbildung

Die institutionelle Ausgestaltung beruflicher Erstausbildung erfolgt in verschiedenen Ländern auf sehr unterschiedliche Art, wobei sich die verschiedenen Berufsbildungssysteme historisch in Verbindung zu anderen polit-ökonomischen und sozialen Institutionen entwickelten. Dabei identifiziert aktuelle Forschung vor allem vier dominante Ausbildungsmodelle, die sich anhand des Grades der öffentlichen bzw. der Unternehmensbeteiligung unterscheiden (Busemeyer/Trampusch 2012a): Das 1) liberale Modell beruflicher Bildung ist demnach durch einen geringen Grad öffentlicher sowie unternehmerischer Initiative gekennzeichnet, 2) im segmentalen Modell wiederum ist die Unternehmensbeteiligung hoch, während die öffentliche Beteiligung gering ist (z. B. Japan), das 3) kollektive Modell zeichnet sich durch eine hohe Beteiligung sowohl öffentlicher als auch privater Akteure aus (z. B. Deutschland) während das 4) staatszentrierte Modell (z. B. Frankreich, Schweden) letztlich durch eine starke öffentliche Dominanz bei gleichzeitig geringer Unternehmensinitiative charakterisiert wird.

Obwohl Typologien immer wieder auf die unterschiedliche Ausgestaltung beruflicher Bildung verweisen, ist bisher wenig über die konkrete Entwicklung zum Typ staatszentrierter Berufsbildung bekannt. Eine vergleichende Analyse der Entwicklungspfade zu staatszentrierter Berufsbildung liegt bisher nicht vor und bildet somit ein bedeutendes Forschungsdesiderat.

Berufliche Bildung ist dabei an der Schnittstelle einer Vielzahl von Interessen angesiedelt: Sie dient nicht alleine beruflicher Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, sondern wird darüber hinaus in Bezug zur Produktivität nationaler Volkswirtschaften, gesellschaftlicher Integration oder der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit diskutiert. Streeck (2005: 264) bemerkt dazu.

„Differences in national systems of human capital formation are [...] related to differences in industrial capabilities and comparative advantage, in patterns of social stratification and social mobility in the life courses of individuals, in political power structures, and in prevailing ideas about social justice, equality, freedom of choice, individual achievement, and so on.“

Dies spiegelt sich in der Menge der Akteure, die spezifische Interessen in diesem Feld verfolgen. Ziel dieser Arbeit soll daher sein, all diese unterschiedlichen Aspekte, die für die konkrete Ausprägung beruflicher Bildungsmodelle relevant sind, zu berücksichtigen und miteinander zu integrieren.

Staatszentrierte Berufsbildung selbst wird in der politischen Diskussion heute verstärkt unter dem Aspekt von Passungsproblemen zwischen schulischer Ausbildung und Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt diskutiert (CEDEFOP France 2014; Olofsson/Persson 2014). Sowohl in Frankreich als auch in Schweden liegt die Anzahl arbeitsloser Jugendlicher vergleichsweise hoch: Im Jahr 2014 betrug sie für die unter 25-jährigen in Frankreich 24,1 Prozent und in Schweden 22,9 Prozent.¹ Daher ist diese Untersuchung nicht allein von theoretischem Interesse, sondern verfügt zudem über praktische Relevanz.

1.2 Puzzle und Fragestellung

Frankreich und Schweden werden in Typologien der Vergleichenden Politischen Ökonomie meist verschiedenen Typen zugeordnet, beispielsweise in Bezug zu Wohlfahrtsregimen (Esping-Andersen 1990), Ausformung der Industriellen Beziehungen (Crouch 1993) oder etwa Spielarten des Kapitalismus (Hall/Soskice 2001). Es ist daher zunächst

¹ Quelle: Eurostat,
http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/File:Unemployment_rates_by_age_and_gender.PNG [zuletzt abgerufen am 20. März 2016].

verwunderlich, warum beide Länder im Falle der beruflichen Bildung einer gemeinsamen typologischen Kategorie eines staatszentrierten Berufsbildungsmodells zugeordnet werden. Die Leitfrage dieser Untersuchung lautet daher: Warum und wie kam es zur Etablierung staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich und Schweden? Zur Klärung dieser Frage werden die Bedeutung der Nachfolgeorganisationen der Zünfte im Handwerkssektor, die Bedeutung von intermediären Instanzen wie Arbeitgebervereinigungen und Gewerkschaften im industriellen Bereich sowie Wechselwirkungen zu Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik in den Blick genommen. Darüber hinaus gilt es, die Bedeutung des Staates als sowohl institutionelle Arena mit spezifischen Staats- und Verwaltungskulturen sowie als Akteur mit möglicherweise eigenständigen Interessen zu analysieren. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Entwicklungsverläufen beider Fälle diskutiert.

1.3 Das Argument in Kürze

Die Studie zeigt, dass bei gleicher typologischer Zuordnung zwei unterschiedliche Kausalketten in beiden Ländern zum Ergebnis der Etablierung eines staatszentrierten Berufsbildungssystems führten. Die Entwicklung verlief dabei weniger uniform, als es die gemeinsame Einordnung innerhalb der Typologie zunächst nahelegt. Somit handelt es hierbei um einen Fall von Äquifinalität.

Weder in Frankreich noch in Schweden etablierte sich nach Auflösung der Zünfte im Handwerksbereich eine Ausbildungsorganisation, die modellbildend auf den industriellen Sektor wirkte. In beiden Ländern versuchten die industriellen Arbeitgeber eine eigenständige Lösung der Ausbildungsfrage zu etablieren: Dabei kam es in Frankreich insbesondere zu Koalitionsbildungen zwischen dem Metallsektor und dem Staat, wobei letzterer vor allem mittels gesetzlicher Lösungen versuchte, die private Ausbildungsinitiative anzuregen. In Schweden hingegen arbeiteten die Arbeitnehmerorganisationen und Gewerkschaften speziell hinsichtlich der latenten Absicht, ein Ausbildungsgesetz einzuführen, enger zusammen und bevorzugten stattdessen eine tarifvertragliche Lösung der Ausbildungsfrage. Diese verschiedenen Vorgehensweisen können dabei durch unterschiedliche Ausformungen der intermediären Instanzen sowie der Arbeitsbeziehungen in beiden Ländern erklärt werden.

Dabei zeigten sich sowohl in Frankreich als auch in Schweden Schwierigkeiten, die angestrebten Ziele durchzusetzen und die bestehenden Regelungen zu überwachen. In Frankreich wurden die gesetzlichen Regelungen unzureichend kontrolliert und die Unternehmen umgingen diese teilweise aktiv. In Schweden verfügten die Dachverbände nicht über einen ausreichend starken Verpflichtungscharakter gegenüber ihren Mitgliedern und zudem wirkte die Lohnpolitik dämpfend auf die materiellen Anreize für Jugendliche, eine Ausbildung zu durchlaufen. Diese Schwierigkeiten wirkten destabilisierend auf die dominante Organisationsform beruflicher Bildung.

In beiden Ländern etablierte der Staat jedoch bereits vor dem Zweiten Weltkrieg aufgrund eigenständiger wirtschaftlicher und sozialpolitischer Motive vollzeitschulische Berufsbildungseinrichtungen, die zunächst nur als flankierende Maßnahme zum bestehenden Ausbildungsmodell konzipiert waren, im Laufe der Zeit allerdings an Bedeutung gewannen, so dass auch dominante Akteure des industriellen Bereichs ihre Präferenzen diesbezüglich anpassten. Einen entscheidenden Schritt zur Etablierung eines staatszentrierten Berufsbildungsmodells bewirkten zudem die nach dem Zweiten Weltkrieg in beiden Ländern durchgeführten Reformen des allgemeinen Schulwesens, so dass auch die berufsbildenden Schulen letztlich in dieses eingegliedert und somit unter alleinige staatliche Aufsicht gestellt wurden.

1.4 Methodisches Vorgehen und Fallauswahl

Diese Arbeit liegt an der Schnittstelle zwischen Geschichts- und Sozialwissenschaften und ist eine makro-soziologische Studie, unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung sowohl zeitlicher Sensibilität und kontextueller Faktoren. Dabei sollen die empirischen Erkenntnisse eng an theoretische Erwägungen rückgebunden werden. Um diesen Zielen gerecht zu werden, erfolgt eine historisch-vergleichende Analyse der Entwicklungsprozesse, insbesondere hinsichtlich der Präferenzen unterschiedlicher Akteure wie Arbeitgeberorganisationen, Gewerkschaften und Staat sowie möglichen Verteilungskämpfen zwischen diesen. Weitergehend werden Wechselwirkungen zu anderen Bereichen, wie der Ausformung industrieller Beziehungen sowie dem allgemeinen Schulsystem in der Analyse berücksichtigt.

Frankreich und Schweden wurden ausgewählt, da sie in bisheriger Literatur stets als Paradebeispiele für den Typ staatszentrierter Berufsbildung angeführt werden (Busemeyer/Trampusch 2012b; Crouch (2001 [1999]; Greinert 1999). Somit folgt diese Studie einer typischen Fallauswahlstrategie, die sich im besonderen Maße zur Aufdeckung komplexer Kausalität eignet (Gerring 2007). Durch den Fokus auf den Subtyp staatszentrierter Berufsbildung trägt diese Studie zu einem besseren Verständnis der Entwicklung unterschiedlicher Berufsbildungsmodelle bei und ist daher auch von theoretischer Relevanz.

Diese Arbeit basiert auf umfassender Archivarbeit, so dass neben wissenschaftlicher Literatur auch zahlreiche Primärquellen, unter anderem Regierungsuntersuchungen, Vermerke zuständiger Behörden, Sitzungsprotokolle bedeutender Gremien oder interner Schriftverkehr entscheidender Akteure berücksichtigt werden. Dazu wurden unter anderem Dokumente in den *Archives Nationales* in Paris, im *Riksarkivet* sowie in den Archiven der Arbeitgeberorganisation SAF und dem Gewerkschaftsarchiv der LO in Stockholm ausgewertet.

Um auch Prozesse graduellen Wandels und mögliche Pfadwechsel in der Analyse berücksichtigen zu können, wurde ein langfristiger Untersuchungszeitraum gewählt. Dabei endet die Untersuchung mit der Integration beruflicher Bildung in das allgemeine Schulsystem in Frankreich durch die Reform Berthoin 1959 und in Schweden durch die Zusammenlegung unterschiedlicher Schultypen in die neue Form der Gymnasialschule 1971. Derzeitige Forschung identifiziert eine bedeutende formative Phase zur Entwicklung unterschiedlicher Berufsbildungsmodelle gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Zuge eines sich verstärkenden Industrialisierungsprozesses (z. B. Thelen 2004).

1.5 Aufbau der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, zu erklären, weshalb und unter welchen Umständen staatszentrierte Berufsbildung in Frankreich und Schweden zum dominanten Ausbildungsmodell wurde. Dazu werden die jeweiligen Entwicklungsprozesse und Präferenzen entscheidender Akteure in beiden Ländern miteinander verglichen, um somit kausale Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Diese Arbeit geht dabei in folgenden Schritten vor:

Kapitel 2 stellt unterschiedliche Modelle der Organisation beruflicher Bildung vor und definiert den Typ staatszentrierter Berufsbildung. Im Anschluss daran wird der analytische Rahmen dieser Arbeit dargelegt, wobei dazu Erkenntnisse für die Entwicklung zu unterschiedlichen Berufsbildungsmodellen aus den Bereichen der Vergleichenden Politischen Ökonomie, Literatur zu industriellen Beziehungen sowie Historischer Bildungsforschung herangezogen werden. Bisher unverbundene theoretische Stränge sollen auf diese Weise miteinander kombiniert werden, um so das Zusammenspiel verschiedener Erklärungsfaktoren für die Etablierung staatszentrierter Berufsbildung aufzudecken. Zudem gilt es, relevante Erkenntnisse aus der Literatur zu Staats- und Verwaltungskulturen einzubeziehen, die ebenfalls Ansatzpunkte für die Etablierung staatszentrierter Berufsbildung bieten können. Diese werden entlang eines Analyserahmens zusammengetragen und diskutiert, wobei am Ende des Kapitels eine Zusammenfassung der für die Erklärung relevanten theoretischen Erkenntnisse erfolgt.

Die Darlegung der methodischen Vorgehensweise erfolgt in Kapitel 3. Zunächst werden allgemeine Überlegungen und Prämissen geschichts- und sozialwissenschaftlicher Ansätze diskutiert, woraufhin der historisch-vergleichende Untersuchungsansatz vorgestellt wird. Im Anschluss daran erfolgt eine genauere Begründung des Untersuchungszeitraums sowie die Vorstellung einer prozessanalytischen Vorgehensweise. Diese hängt im starken Maß von der Qualität des empirischen Materials ab, weshalb daraufhin das verwendete Quellenmaterial und der Quellenstand präsentiert werden. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Begrenzungen dieser Studie.

Das vierte und fünfte Kapitel dieser Arbeit bilden die beiden Fallgeschichten zu Frankreich und Schweden. Dabei folgen diese jeweils dem gleichen Aufbau: Zuerst wird die jeweilige Pfadentwicklung historisch rekonstruiert und dabei institutionelle Verschiebungen in der Ausgestaltung beruflicher Bildung erläutert. Weitergehend werden bedeutende Präferenzen maßgeblicher Akteure sowie Konflikte zwischen diesen unter Berücksichtigung ihres spezifischen Handlungspotentials entlang des in Kapitel 2 entwickelten Analyserahmens entfaltet.

Das sechste Kapitel stellt schließlich zunächst die institutionelle Pfadentwicklung beider Länder einander gegenüber, worauf eine vergleichende Analyse der Kausalketten anhand der in Kapitel zwei dargelegten theoretischen Erwägungen erfolgt, die letztlich zu staatszentrierter Berufsbildung führten. In einem weiteren Schritt soll daraufhin die konk-

rete Ausgestaltung staatszentrierter Berufsbildung in beiden Ländern einander gegenübergestellt werden. Dabei werden insbesondere Aspekte unterschiedlicher Bildungskulturen diskutiert, die einen Einfluss auf die Gestaltung staatszentrierter Berufsbildung ausüben.

Abschließend werden im siebten Kapitel die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit zusammengefasst und deren theoretische Implikationen erläutert. Hierbei wird unter anderem auf die Bedeutung von Äquifinalität, graduellen Wandels, institutioneller Alternativen sowie die Notwendigkeit der Einbettung der Forschung in einen breiteren institutionellen Rahmen hingewiesen.

Kapitel 2: Modelle beruflicher Bildung

Innerhalb dieses theoretischen Rahmens werden maßgebliche Befunde verschiedener Literaturstränge zusammengeführt, die sich mit beruflicher Bildung befassen, darunter Vergleichende Politische Ökonomie, Literatur zu industriellen Beziehungen sowie Beiträge der Historischen Bildungsforschung. Darüber hinaus gilt es, themenrelevante Aspekte der Literatur zu Staat und Verwaltung einzubeziehen, die als Grundlage für die Analyse der Rolle des Staates im Bereich beruflicher Bildung dienen.

Nach Beschreibung verschiedener Kategorisierungsmöglichkeiten beruflicher Bildung, Klärung der Forschungsfrage und Definition des Outcomes staatszentrierter Berufsbildung, wird ein Analyseraster für die Fallrekonstruktion vorgestellt anhand dessen hilfreiche Befunde der verschiedenen Forschungsstränge herausgearbeitet und auf ihre Erklärungskraft hin diskutiert werden. Zuletzt erfolgt eine Zusammenfassung der Faktoren, die für die Einrichtung staatszentrierter Berufsbildung in schulischer Form bedeutsam sein können und im Analyseteil dieser Arbeit vergleichend für Frankreich und Schweden diskutiert werden.

2.1 Typologien, Fragestellung und Outcome: staatszentrierte Berufsbildung

Unter beruflicher Bildung werden im Sinne Streecks (1987: A1) „öffentliche und private Einrichtungen und Aktivitäten [verstanden], die direkt oder indirekt der Vermittlung von beruflichen Qualifikationen dienen“. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf beruflicher Erstausbildung. Weiterbildungsmaßnahmen werden nur insofern in die Analyse einbezogen, als dass sie zum Verständnis zu Entwicklungen im Bereich der Erstausbildung beitragen. Berufliche Bildung bzw. Berufsqualifikationen stellen ein kollektives Gut dar, bei dessen Erzeugung es häufig zu Schwierigkeiten kommt. Dies lässt sich für berufliche Bildung z. B. anhand des *poaching*-Problems illustrieren: Unternehmen, die in Ausbildung investieren, müssen befürchten, dass andere Unternehmen, die selbst nicht ausbilden und somit Kosten sparen, ausgebildete Arbeitskräfte später mittels höherer Löhne abwerben. Aus individueller Unternehmenssicht ist dieses Verhalten ökonomischer, da die höheren Lohn-

ausgaben geringer sind als die Kosten, selbst auszubilden. Dadurch verstärkt sich wiederum die Tendenz, nicht in Ausbildung zu investieren, da durch vorherrschende Abwerbungspraktiken die Investition in Ausbildungsmaßnahmen für Unternehmen unattraktiver wird, was letztlich zu einem Niedergang betrieblicher Ausbildung führen kann. Dies bedingt unter Umständen wiederum einen Mangel an qualifizierter Arbeitskraft, der sich für die Gesamtwirtschaft als problematisch erweisen kann.

Innerhalb der Forschung zu beruflicher Bildung bildet der *skill*-Begriff ein Kernstück aktueller Diskussionen, wobei verschiedene Klassifikationen von Fertigkeiten entwickelt wurden, deren ungenaue Anwendungen jedoch häufig falsche Implikationen bedingen (siehe dazu Streeck 2012). Ursprüngliche Unterscheidungen wurden vor allem bzgl. qualifizierter versus nicht-qualifizierter Arbeitskraft zwischen generellen Gewerkschaften und *craft unions* (siehe Kapitel 2.2.2) getroffen. Bedeutsam ist auch die Unterscheidung zwischen generellen und spezifischen Fertigkeiten, die Gary Becker (1993 [1964]) in einem humankapitalistischen Ansatz einführte. Unter generellen Fertigkeiten werden hier solche verstanden, die übertragbar und somit für verschiedene Arbeitgeber nützlich sind, während spezifische Fertigkeiten nicht-übertragbar, also unternehmensgebunden und nur für den jeweiligen Arbeitgeber von Interesse sind. Die Fertigkeiten liegen im Beschäftigten verankert, nicht im Unternehmen, und können dementsprechend auf einem freien Arbeitsmarkt zirkulieren. Das „rationale“ Interesse der Arbeitgeber sollte daher sein, nicht in generelle Fertigkeiten zu investieren, da diese später durch andere Unternehmen abgeworben werden können, sondern stattdessen nur die Ausbildung solcher Fertigkeiten zu fördern, die spezifisch im jeweiligen Unternehmen angewendet werden können. Entsprechend anreiztheoretischen Überlegungen sollten die Kosten für die Ausbildung von demjenigen getragen werden, der von ihnen profitiert. Generelle Fertigkeiten können demnach auch am Arbeitsplatz erworben werden, wenn der Arbeiter die Kosten dafür selbst trägt, beispielsweise in Form geringerer Löhne. Die Unterscheidung zwischen generellen und spezifischen Fertigkeiten beruht dementsprechend nicht auf ihrer konkreten Ausformung, seien sie theoretisch oder praktisch, funktional oder extrafunktional, sondern allein darauf, ob die Nachfrage nach diesen Fertigkeiten monopsonistisch, also nur für einen spezifischen Arbeitgeber, relevant ist (Streeck 2012).

Während sich Ökonomen und Bildungssoziologen eher mit Fertigkeiten auf Individualebene befassen, legen institutionelle Ansätze den Fokus verstärkt auf unterschiedli-

che Ausgestaltung und Formen beruflicher Bildung (z. B. Busemeyer/Trampusch 2012a; Crouch 2001 [1999]). Berufliche Bildung wird in einem breiteren institutionellen Kontext erläutert, z. B. in Bezug zu Produktionsmodi, so dass sich verschiedene Modelle beruflicher Bildung dementsprechend in Wechselwirkung zu politischen, sozialen und ökonomischen Aspekten analysieren lassen.

Die spezifische Organisation beruflicher Bildung erfolgt hierbei nicht in jedem Land auf gleiche Art und Weise. Indem Typologien verschiedene Fälle einer gemeinsamen Kategorie zuordnen, bilden sie zunächst einen Ansatzpunkt, um nationale Modelle beruflicher Bildung zu analysieren. „In its simplest form, classification is merely defined as the ordering of entities into groups or classes on the basis of their similarity“ (Bailey 1994: 1). Entscheidend ist dabei allerdings die Frage, auf welcher Grundlage und entlang welcher Dimensionen entsprechende Entitäten klassifiziert werden. Dies beinhaltet insofern bereits eine theoretische Festlegung, da jeweils als bedeutsam erachtete fundamentale Charakteristiken des Phänomens hervorgehoben werden.

Für das Feld beruflicher Bildung betonen Bosch und Charest (2010: 3) beispielsweise: „Typologies are helpful in understanding how specific institutional settings influence the behaviour of the social actors involved in vocational training. They also help us to understand which institutions are crucial in guaranteeing the stability of the different systems.“ Typologien bilden jedoch häufig den *status quo* zu einem spezifischen Zeitpunkt ab und sind somit synchron angelegt. Daher lässt sich aus ihnen die historische Entwicklung zu einem spezifischen Typ beruflicher Bildung oder etwa die Verschiebung dominanter Typen beruflicher Bildung innerhalb eines Landes im Laufe der Zeit nur schwer erkennen. Auch wenn Typologien theoretisch unterfüttert sind und somit bestimmte Erklärungen nahelegen, ist es daher geboten, diese anhand des konkreten historischen Einzelfalls zu überprüfen und durch eine dynamische, entwicklungsgeschichtliche Perspektive anzureichern, um somit Raum zu lassen für historische Besonderheiten und kontingente Entwicklungen.

Soskice und Hancké (1996) unterscheiden Formen beruflicher Bildung anhand der dominanten Koordinationsform: Modelle, in denen Ausbildung durch den Markt koordiniert wird (USA); Modelle, in denen die Ausbildung durch Arbeitgeber koordiniert wird (Deutschland, Japan) sowie Modelle, in denen der Staat direkt daran beteiligt ist, Normen

zu setzen, Qualifikationen zu zertifizieren und Koordination zwischen Arbeitgebern zu erleichtern (Frankreich).

Den Ausgangspunkt für Crouch et al. (2001 [1999]) bildet das angesprochene Kollektivgutproblem und dessen institutionelle Lösung. Dementsprechend kategorisieren sie drei dominante Typen: Erstens, die direkte Staatsbeteiligung, in welcher berufliche Bildung vollzeitschulisch organisiert ist und Arbeitgeber eine marginale Rolle spielen (Frankreich, Schweden); zweitens, korporatistische Netzwerke, in welchen Arbeitgeberorganisation und ggf. Gewerkschaften eine entscheidende Rolle bei der Bereitstellung und Verwaltung beruflicher Bildung zukommt (Deutschland) sowie drittens, die Marktlösung, wobei es zur Dominanz berufsbegleitender Ausbildung „on the job“ kommt (USA).

Greinerts (1999) Typologie beruht auf der Rolle des Staates in der Berufsbildung. Demnach unterscheidet er drei Modelle: Das liberale, auf marktlicher Koordination basierende Modell (Großbritannien); das etatistisch-bürokratische Schulmodell (Frankreich) sowie das traditionell-korporatistische, duale Ausbildungsmodell (Deutschland). Ausgehend von diesen drei Typen erklärt Greinert, dass alle anderen Modelle sich einem dieser Typen zuordnen lassen.

**Tabelle 1: Typologie verschiedener Berufsbildungsmodelle
(nach: Busemeyer/Trampusch 2012b: 12).**

GRAD DER STAATSBETEILIGUNG	GRAD DER UNTERNEHMENS BETEILIGUNG		
		<i>Niedrig</i>	<i>Hoch</i>
	<i>Hoch</i>	Staatszentriertes Modell (z. B. Frankreich, Schweden)	Kollektives Modell (z. B. Deutschland, Dänemark)
	<i>Niedrig</i>	Liberales Modell (z. B. USA, Großbritannien)	Segmentalistisches Modell (z. B. Japan)

Aktuelle Typologien (Tabelle 1) der Vergleichenden Politischen Ökonomie (z. B. Busemeyer/Trampusch 2012b) gründen ebenfalls auf der Frage nach der Lösung des Problems kollektiven Handelns. Demnach klassifizieren sie Berufsbildungsmodelle anhand zweier Dimensionen: Erstens, dem Anteil der Unternehmensbeteiligung sowie zweitens, dem Anteil staatlicher Beteiligung an beruflicher Bildung. Sie betonen deutlich politische Konflikte und Verteilungskämpfe im Bereich beruflicher Bildung. Varianz verschiedener Modelle (hier speziell innerhalb des Typs kollektiver) beruflicher Bildung erklärt sich so-

mit aus Auseinandersetzungen und politischen Kämpfen über Kontrolle, Bereitstellung, Finanzierung und das Verhältnis zum allgemeinen Schulsystem (Busemeyer/Trampusch 2012b: 21) zwischen Unternehmen, Verbänden, Individuen und Staat. Folglich unterscheiden sie zwischen vier Modellen beruflicher Bildung: 1) liberale berufliche Bildung, mit hauptsächlich marktgebundener Koordination; 2) kollektive Berufsbildung, in der die Zuständigkeit zwischen Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Staat aufgeteilt ist; 3) segmentale berufliche Bildung, in welcher die jeweiligen Einzelunternehmen für die Ausbildung aufkommen und 4) staatszentrierte Berufsbildung, in welcher der Staat die Organisation, Finanzierung und Bereitstellung übernimmt. Während die Formen liberaler, kollektiver und segmentaler Berufsbildung schon eingehend in der Literatur behandelt wurden (z. B. Busemeyer/Trampusch 2012a; Thelen 2004; Trampusch 2010a, 2010b, 2014b), bleibt der Typ staatszentrierter Berufsbildung bis auf Einzelfalluntersuchungen (für Schweden beispielsweise Dobbins/Busemeyer 2014; für Frankreich Culpepper 1998, 2003) relativ unterbeleuchtet. Bisher gibt es noch keine vergleichende Arbeit, die danach fragt, ob die Herausbildung staatszentrierter Berufsbildung entlang eines ähnlichen oder unterschiedlichen Entwicklungspfads erfolgte. Der Vergleich verschiedener Fälle dieses Typs bildet somit ein bedeutendes Forschungsdesiderat.

Empirisch wird staatszentrierte Berufsbildung vor allem im Zusammenhang mit hoher Jugendarbeitslosigkeit diskutiert,² wobei vollzeitschulischen Modellen häufig der Erfolg dualer Ausbildungsprogramme gegenübergestellt wird (z. B. Wolbers 2007). Als besonderes Charakteristikum staatszentrierter Berufsbildung werden die Passungsprobleme zwischen den in der Schule erzeugten Fertigkeiten und den Qualifikationsbedürfnissen der Unternehmen genannt, die sich unter anderem durch schnellen technologischen und strukturellen Wandel noch verschärfen, da Schulen beispielsweise aus Kostengründen nicht so schnell ihre technische Ausrüstung modernisieren können wie Unternehmen. Dies gelte sowohl für Frankreich als auch für Schweden (Crouch et al. 2001 [1999]).

Aus Sicht der Vergleichenden Politischen Ökonomie erscheint es zunächst sehr verwunderlich, dass Frankreich und Schweden demselben Typ beruflicher Bildung zugeordnet werden. Dies gilt insbesondere in Anbetracht eines größeren institutionellen Kontexts, da sich beide Länder in anderen Bereichen wie Wohlfahrtsregimen (Esping-

² Zur Diskussion über die Vergleichbarkeit von Jugendarbeitslosigkeitszahlen siehe auch SCB 2013:4.

Andersen 1990), industriellen Beziehungen (Crouch 1993) oder auch Spielarten des Kapitalismus (Hall/Soskice 2001) deutlich voneinander unterscheiden.

Die Leitfrage dieser Arbeit lautet daher: **Warum und wie kam es dazu, dass berufliche Bildung in Frankreich und Schweden staatszentriert organisiert ist?** Zur Beantwortung dieser Frage gilt es, die Unterfragen zu klären, weshalb und unter welchen Bedingungen entscheidende Akteure eine Präferenz für staatszentrierte, schulische Berufsbildung entwickelten. Weitergehend werden neben den historischen Fallrekonstruktionen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beiden Ländern thematisiert – sowohl im Hinblick auf Erklärungsfaktoren wie Konflikte zwischen entscheidenden Akteuren bzw. Akteurskoalitionen als auch bezüglich der spezifischen Ausprägungen dieses Typs: Inwiefern ähnelt sich staatszentrierte Berufsbildung in beiden Ländern und ist die Zuordnung zu einem Typ somit gerechtfertigt?

Um diese Fragen nicht ex-post deterministisch zu beantworten, ist es nötig, in einem ersten Schritt zunächst die historische Entwicklung beider Fälle nachzuvollziehen und dabei besonders auf Phasen zu achten, in denen mögliche Alternativen denkbar waren und diskutiert wurden. So betont Thelen (2008: 575): „An important agenda for further work is to track the continuing evolution of diverse systems of training through subsequent (and ongoing) significant changes in the market and political context.“ Außerdem können unterschiedliche Gründe dazu führen, dass Politische Ökonomien später der gleichen typologischen Gruppe zugeordnet werden, weshalb „der Effekt von historischer Kontingenz nicht unterschätzt werden sollte“ (Trampusch 2014a: 177). Dies stellt somit auch die Frage nach möglicher Äquifinalität.

Durch die Analyse der Entwicklungspfade zum Subtyp staatszentrierter Berufsbildung fokussiert diese Studie einen „building block“ innerhalb der Typologie verschiedener Berufsbildungsmodelle: „These studies can be component parts of larger contingent generalizations and typological theories“ (George/Bennet 2005: 76). Sie trägt dazu bei, gemeinsame Muster eines bestimmten Typs herauszuarbeiten bzw. Äquifinalität, also alternative kausale Pfade, die zu einem gleichen *outcome* führen, zu identifizieren. Diese Arbeit untersucht auf Grundlage eines historisch-institutionalistischen Ansatzes (z. B. Bussemeyer/Trampusch 2012a; Thelen 2004) den Entwicklungsprozess zu staatszentrierter Berufsbildung am Beispiel von Frankreich und Schweden. In diesem Sinne sollen besonders die von bisheriger Literatur, speziell Studien des Historischen Institutionalismus,

identifizierten Hauptakteure Arbeitgeberorganisationen, Gewerkschaften und Staat analysiert sowie Koalitionsbildungen und Machtkämpfe zwischen diesen fokussiert werden.

Streeck (1987: 5) unterscheidet in seiner Studie zur Rolle der Sozialpartner in der beruflichen Bildung der Bundesrepublik Deutschland vier Funktionsbereiche der Intervention und Steuerung:

- „Regulierung, d.h. Festsetzung von Zielen, Inhalten und Anforderungen der Ausbildungstätigkeit;
- Finanzierung, d.h. die Mobilisierung von Ressourcen;
- Ausführung und Verwaltung;
- Überwachung und Kontrolle, d.h. die Beurteilung, ob die Ziele erreicht und die Anforderungen eingehalten wurden; die Verhängung von Sanktionen, wenn dies nicht der Fall ist; und die Anpassung der Ziele, Inhalte und Anforderungen an sich verändernde Bedürfnisse.“

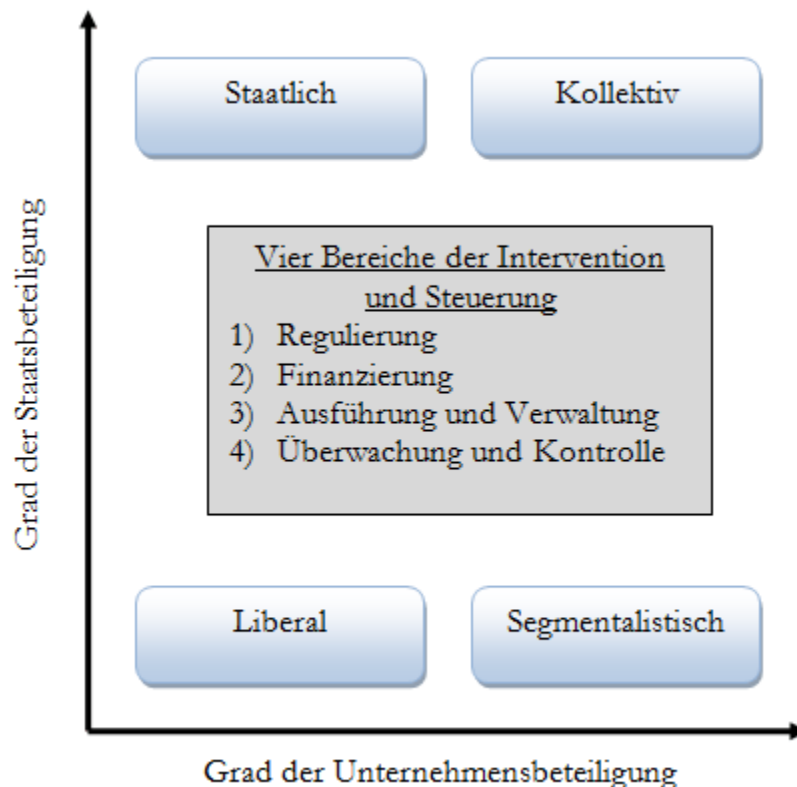


Abbildung 1: Modelle beruflicher Bildung und Interventionsbereiche (eigene Darstellung basierend auf Busmeyer/Trampusch 2012b; Streeck 1987).

All diese Tätigkeiten können von verschiedenen Akteuren oder Akteurskonstellationen ausgeführt werden und sind somit als potentielle Konfliktpunkte in die Untersuchung einzubeziehen (ähnlich siehe auch: Busmeyer/Trampusch 2012b: 21). Die Klassifikation verschiedener Typen beruflicher Bildung kann als Anordnung von Idealtypen im We-

ber'schen Sinne betrachtet werden. Idealtypen haben hohe Werte auf den jeweiligen Dimensionen, hier also staatlicher Aktivität in den identifizierten vier Interventionsbereichen. Der Idealtyp staatszentrierter Berufsbildung wäre erreicht, wenn auf allen Ebenen allein staatliche Akteure agieren und vollzeitschulische Ausbildung der alleinige Lernort ist. Wie Crouch et al. (2001 [1999]) jedoch in ihrer Untersuchung beruflicher Bildungsinstitutionen in sieben Industrienationen gezeigt haben, lässt sich in der Realität oft kein Fall allein einem Typus zuordnen. Stattdessen sind jeweils Elemente verschiedener Modelle zu erkennen. Somit gilt es auch stets, die Abweichung des konkreten empirischen Falls vom Idealtyp zu überprüfen. Oben genannte vier Bereiche sollen dabei als Analysegrundlage dienen und helfen, den jeweils dominanten Typ beruflicher Bildung zu identifizieren. Dies ermöglicht auch, graduelle Variationen herauszuarbeiten, die nicht direkt einen Pfadwechsel bedingen. Somit hilft dieses Raster, Veränderungen innerhalb eines Falles im Laufe der Zeit sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Fälle abzubilden.

Folgende Reformen gelten als entscheidender Markstein für die Etablierung staatszentrierter Berufsbildung und bilden somit zugleich den Endpunkt dieser Untersuchung:

In Frankreich leitete die Ausweitung der verpflichtenden Schulzeit bis zum Alter von 16 Jahren durch die *Reform Berthoin* 1959 eine starke Reformphase auch im Feld beruflicher Bildung ein. In den darauffolgenden Jahren wurde berufliche Bildung in das allgemeine Schulwesen integriert und 1960 zudem die distinkte Verwaltungs- und Organisationseinheit für Berufsbildung (*Direction d'Enseignement Technique*, DET) aufgelöst. Diese Reformen lösten einen Wandel zum nun dominierenden Typ staatszentrierter, vollzeitschulischer Berufsbildung aus. Zwar existierte nebenher weiterhin die betriebliche Ausbildung (*apprentissage*), allerdings in äußerst geringem Umfang.

In Schweden fasste die zum 1. Juli 1971 eingeführte „Gymnasialschule“ (*gymnasieskola*) alle parallel bestehenden allgemein- und berufsbildenden Schulformen (*gymnasium*, *fackskola*, *yrkresskola*) nach einer neunjährigen Grundschulzeit in eine Gesamtschule auf Sekundarschulniveau zusammen, in der von nun an berufliche Erstausbildung stattfand. Die Regulierung und Schaffung von Standards wie Lehrplänen wurden zentralisiert. Diese Reformen führten dazu, dass beide Länder heute als Beispiele des staatszentrierten Berufsbildungsmodells gelten.

Ziel dieser Arbeit ist die **Analyse und Erklärung der Entwicklungspfade beruflicher Bildung in Frankreich und Schweden**. Um nicht teleologisch zu argumentie-

ren, ist neben der Erklärung der Institutionalisierung staatszentrierter Berufsbildung auch nach „unterdrückten Alternativen“ (Moore 1987 [1982]) über die Zeit hinweg zu fragen. Die genaue Rekonstruktion der historischen Ausformung beruflicher Bildung entlang des Analyserahmens erfolgt in den Kapiteln vier und fünf und ist somit zentral, um ex-post Rationalisierungen zu vermeiden. In Kapitel sechs werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Entwicklungspfade beider Fälle analysiert und in Bezug zu bisherigen theoretischen Erkenntnissen diskutiert. Weitergehend wird erläutert, inwiefern sich die genaue Ausgestaltung dieses Typs in Frankreich und Schweden letztendlich ähnelt.

2.2 Erklärungen verschiedener Berufsbildungsmodelle

Berufliche Bildung bildet eine Schnittstelle einer Vielzahl von unterschiedlichen Interessen und möglichen analytischen Zugangsweisen. Dies spiegelt sich auch in der Literatur, die sich mit diesem Thema befasst. Allerdings stehen diese Ansätze häufig unverbunden nebeneinander und fokussieren somit oft nur einen Teilaspekt des Themenfeldes. Ziel dieser Arbeit ist es, nicht nur zu erklären, warum und wie staatszentrierte Berufsbildung in vollzeitschulischer Form etabliert wurde, sondern auch verschiedene Ansätze zu integrieren, um so das Zusammenspiel unterschiedlicher Erklärungsfaktoren aufzudecken. Dazu werden vor allem Befunde aus den Bereichen der Vergleichenden Politischen Ökonomie, der Literatur zu industriellen Beziehungen sowie Historischer Bildungsforschung berücksichtigt. Darüber hinaus werden diese um Arbeiten zu Staatlichkeit und Verwaltungskulturen erweitert, um ein spezifischeres Verständnis des Staates sowohl als institutionelle Arena als auch als eigenständiger Akteur im Bereich beruflicher Bildung zu erlangen.

Studien der Vergleichenden Politischen Ökonomie betonen besonders die Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und anderen institutionellen Bereichen und gehen somit über isolierende, individualistische Betrachtungsweisen vieler Humankapitaltheorien (Becker 1993 [1964]) hinaus. In den 1980er Jahren führten einige Arbeiten (Streeck 1989; Streeck/Sorge 1988) beispielsweise verschiedene Produktionsstrategien zunehmend auf angebotsseitige Unterschiede zurück, darunter insbesondere berufliche Bildung und die dadurch erzeugte Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft. Die Vorteile einer breiten, flexiblen, qualitativ hochwertigen Ausbildung (Dore/Sako 1989; Sor-

ge/Warner 1980) wurden den Auswirkungen geringer, spezifischer Ausbildung (Finegold/Soskice 1988) gegenübergestellt. So erklären sich die Unterschiede zwischen dem in der Literatur beschriebenen *low-* und *high-skill equilibrium*. Äquilibrium meint hier ein relativ stabiles Arrangement, mit welchem die beteiligten Arbeitgeber und Arbeitnehmer sich weitestgehend arrangiert haben (Varoufakis/Hargraves-Heap 1995). Das deutsche *high-skill equilibrium* (Finegold/Soskice 1988) erklärt Streeck (1992) in seiner wegweisenden Untersuchung durch den Modus der *diversified quality production* und der Bedeutung beruflicher Bildung im Kontext breiterer polit-ökonomischer Modelle. Demnach lassen sich Unternehmensstrategien nicht allein durch kostenreduzierende Faktoren erklären, sondern auch soziale, kulturelle und politische Zwänge können zu einer Einschränkung unternehmerischer Selbstbestimmung und einer „Über-Investition“ in Ausbildung führen, die sich auf lange Sicht jedoch positiv auf die gesamtwirtschaftliche Leistungsfähigkeit bei vergleichsweise geringer Ungleichheit und hohen Löhnen auswirkten. Auf der anderen Seite wählten beispielsweise britische Unternehmen Produktstrategien, die mit gering qualifizierter Arbeitskraft durchführbar waren, um so das Qualifikationsmonopol der Gewerkschaften zu brechen und dadurch Investitionen in Qualifizierung weitgehend überflüssig werden zu lassen. Infolgedessen sank auch die Nachfrage nach qualifizierter Arbeitskraft (Finegold/Soskice 1988).

Aktuell geblieben ist die Ausbildungsfrage weitergehend im Rahmen der Diskussionen zu Spielarten des Kapitalismus (Hall/Soskice 2001), wobei zunächst vor allem zwischen liberalen (LME = *Liberal Market Economy*) und koordinierten Marktwirtschaften (CME = *Coordinated Market Economy*) unterschieden wird.³ Berufliche Bildung bzw. dadurch erzeugte Fertigkeiten bilden dabei eine der fünf institutionellen Sphären des ursprünglichen Analyserahmens. Während in liberalen Marktwirtschaften allgemeine Fertigkeiten vorherrschten, würden in koordinierten Marktwirtschaften spezifischere dominieren,⁴ dementsprechend nehme auch berufliche Bildung in letzteren einen höheren Stellenwert ein als in den liberalen Marktwirtschaften. Innerhalb dieses Forschungsstranges gilt die Organisation beruflicher Bildung als entscheidender Faktor für die gesamte Ausrichtung einer Volkswirtschaft (Culpepper 2007; Culpepper/Thelen 2008; Estévez-Abe et

³ Dieser Ansatz wird in der aktuellen Forschung aufgrund seiner funktionalistischen Grundannahmen stark kritisiert. Vgl. Jackson/Deeg 2006; Streeck 2010.

⁴ Diese Unterteilung wird stark debattiert; siehe Busemeyer 2009; Culpepper 2007; Streeck 2012. Zur Schwierigkeit der Übersetzung des *skill*-Begriffs siehe auch Clarke/Winch 2007: 7–8; 15–16.

al. 2001; Hall/Soskice 2001; Iversen/Soskice 2001, 2009;). Neben den Unterschieden zwischen koordinierten und liberalen Marktwirtschaften befassen sich Studien besonders mit der Erklärung der Unterschiede speziell innerhalb der Gruppe der koordinierten Marktwirtschaften (für Berufsbildung beispielsweise Busemeyer/Trampusch 2012a; Estévez-Abe et al. 2001; Iversen/Stephens 2008; Martin 2012). Dieser Forschungsansatz stellt insbesondere institutionelle Komplementaritäten heraus, wobei hier die Gefahr einer funktionalen, ahistorischen Argumentation besteht: Die Ursprünge einer Institution werden auf diese Weise mit ihrer späteren Funktion erklärt. In Reaktion darauf betont Thelen (2004: 290), dass sich institutionelle Komplementaritäten nicht selbstständig einstellen, sondern analytisch rückgebunden werden müssen an Interessen und Handlungen verschiedener Akteure zu unterschiedlichen Zeitpunkten:

„The key to understanding institutional complementarities is to think in terms of institutional co-evolution and feedback effects as processes through which coherence does not emerge so much as it is constructed, as institutions inherited from the past get adapted – in this case through political incorporation and associated renegotiation – to changes in the political, market, and social context. To the extent that things ‚fit‘ together, it may be partly because one group or coalition is always winning, or because new institutions are selected for their compatibility with those that already exist. However, it may well also be due to processes through which inherited institutions are actively ‚fitted‘ or adapted to new circumstances, new interests, and new power constellations.“

Historisch-institutionalistische Arbeiten vermeiden funktionalistische Argumentationsweisen, indem sie die konkreten, historischen Entwicklungspfade unterschiedlicher Berufsbildungsmodelle nachvollziehen und erklären. Historische Studien der Vergleichenden Politischen Ökonomie verweisen dabei besonders auf die Bedeutung des Handwerks als Förderer des klassischen Lehrlingswesens. Der Staat wird hierbei insofern thematisiert, als er durch Unterstützung und politische Einbindung des Gewerbes dem Handwerkssektor dazu verhelfen konnte, die Kontrolle über die Ausbildung zu erhalten und somit dazu beitrug, dass sich kollektive Berufsbildungssysteme etablieren konnten oder im konträren Fall andere Organisationsformen dominant wurden (Thelen 2004; Trampusch 2010b). Zusätzlich untersuchen diese Studien ko-evolutive, komplementäre Verbindungen zwischen Arbeitsbeziehungen und beruflicher Bildung (z. B. Trampusch 2014a).

Die Organisation der Ausbildung entwickelte sich demnach im Tandem mit anderen Institutionen und Organisationen des Arbeitsmarktes, speziell Arbeitgebervereinigungen, Gewerkschaften oder in einigen Fällen Organisationen des Handwerkssektors sowie

der Tarifpolitik. Nach Thelen (2004, 2008) sind es die Wechselwirkungen zwischen diesen Bereichen, die sich auf die nationale Angebotsstruktur an qualifizierter Arbeitskraft eines Landes auswirkten und welcher Arbeitgeber während der Industrialisierungsphase gegenüberstanden. Die jeweiligen Lösungsmöglichkeiten für die (unterschiedlichen) Marktfehler, die sich in verschiedenen Kontexten entwickelten, beeinflussen die Präferenzen der Arbeitgeber: „The problems (and solutions) that emerged historically are what lie behind some of the striking contemporary national differences in training regimes.“ (Thelen 2008: 567).

Arbeiten der Vergleichenden Politischen Ökonomie widmen sich bisher schwerpunktmäßig der kollektiven Berufsbildung (Busemeyer/Trampusch 2012a; Culpepper/Thelen 2008; Trampusch 2010a, 2010b, 2014a, 2014b), speziell dem betrieblichen Teil der Ausbildung. Historische Studien zu staatszentrierter Berufsbildung bleiben eher randständig und nehmen verstärkt die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg unter dem Analyseschwerpunkt von Parteipolitik in den Blick (Busemeyer 2009; Dobbins/Busemeyer 2014). Die Entwicklungspfade zum Subtyp staatszentrierter Berufsbildung sind bislang überhaupt nicht historisch-vergleichend analysiert worden, weshalb diese Arbeit diese Lücke bisheriger Forschung füllen soll.

Literatur aus dem Feld industrieller Beziehungen betrachtet berufliche Bildung insbesondere unter dem Gesichtspunkt der spezifischen institutionellen Ausformung der Arbeit-Kapital-Dimension, industrieller Beziehungen und der Verbindung zum Arbeitsmarkt, wodurch unterschiedliche Ausprägungen beruflicher Bildung erklärt werden. Beispielsweise lässt die Ausformung der Sozialpartnerschaft Rückschlüsse über die Gestaltung beruflicher Bildung zu: Wenn intermediäre Instanzen fragmentiert und die Arbeitsbeziehungen konfrontativ geprägt sind, ist es demzufolge auch sehr schwierig, Verbindungen zwischen beruflicher Bildung und dem Arbeitsmarkt zu intensivieren (Bosch/Charest 2010: 19).

Literatur aus diesem Bereich ist weitergehend hilfreich, um zu verstehen, wie sich berufliche Bildung und Arbeitsbeziehungen wechselseitig bedingen, z. B. durch Zertifizierungen oder Lohnstrukturen (Busemeyer 2009; Trampusch 2014a). Auch staatlicher Einfluss auf Arbeitsmärkte wird in den Blick genommen (Bosch/Charest 2010b). Dennoch klammert diese Sichtweise einige bedeutsame Aspekte für die Ausgestaltung beruflicher Bildung aus, speziell pädagogische Gesichtspunkte.

Historische Bildungsforschung wiederum hebt besonders pädagogische und didaktische Zielsetzungen beruflicher Bildung hervor. Einerseits bilden Studien dieses Bereichs eine wichtige Grundlage zur Rekonstruktion der jeweiligen Fallgeschichten (z. B. Broberg 2014; Charlot/Figeat 1985; Hedman 2001; Lindell 1992; Nilsson 1981; Olofsson 2005; Pelpel/Troger 2001; Wernlund 1965), andererseits betonen sie zudem die Relevanz des Verhältnisses beruflicher Bildung zum allgemeinen Schulsystem (z. B. Deißinger 2001; Schriewer 1982, 1986). Dabei heben Autoren auch die Bedeutung gesellschaftlicher Mentalitäten und kultureller Vorstellungen zu beruflicher Bildung hervor, die ihr „eine spezifische pädagogische und/oder gesellschaftliche Wertigkeit“ zuschreiben (Deißinger 2001: 2). Darüber hinaus beschäftigen sich Studien aus diesem Bereich mit einzelnen Reformern, pädagogischen Ideen sowie zugehörigen Diffusionsprozessen (Gonon 1992).

Im Gegensatz zu Arbeiten der Vergleichenden Politischen Ökonomie widmen sich Studien aus dem Feld historischer Bildungsforschung hauptsächlich dem schulischen, öffentlichen Ausbildungsteil, speziell schulpolitischen Reformen und Reformern. Nur wenige Untersuchungen setzen berufliche Bildung in einen breiteren politökonomischen Kontext (z. B. Greinert 1999). Zusammenfassend betonen Studien in diesem Bereich die pädagogischen, integrativen Motive der beruflichen Bildung und verweisen auf Wechselwirkungen zum allgemeinen Schulsystem.

Insgesamt lassen sich aus diesen unterschiedlichen Literatursträngen wichtige Erkenntnisse ziehen, die zwar keinen allgemeinen Entwicklungspfad zum Typ staatszentrierter Berufsbildung hypothetisieren, aber dennoch bedeutsame Anhaltspunkte und Hinweise liefern sowie Erklärungsfaktoren hervorheben, deren Zusammenspiel es gilt, zu überprüfen und zu analysieren. Diese Arbeit folgt einem historisch-institutionalistischen Ansatz und fokussiert Macht- und Verteilungskämpfe zwischen bedeutenden Akteuren bzw. Akteurskoalitionen. Dabei werden auch zeitliche Aspekte in die kausale Analyse einbezogen, so Pfadabhängigkeiten, Sequenzen, aber auch Vorgänge inkrementellen Wandels (Mahoney/Thelen 2010; Pierson 2000, 2004; Streeck/Thelen 2005, siehe auch Kapitel 3). Neuere Literatur setzt sich aus historischer Sicht besonders mit der Industrialisierungsphase Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts auseinander, die als formative Phase für die spätere Entwicklung beruflicher Bildung betrachtet wird (Iversen/Soskice 2009; Korpi 2006; Mares 2003; Martin/Swank 2011, 2012; Swenson 2002; Thelen 2004). Dennoch besteht grundsätzlich die Möglichkeit von Pfadwechseln, die es in der Untersu-

chung zu überprüfen gilt. Angesprochene Literatur benennt verschiedene Akteure und mögliche Koalitionsbildungen, aber auch Konflikte, die auf unterschiedliche institutionelle Ausformungen beruflicher Bildung einwirken.

Im Folgenden werden derzeitige Erkenntnisse zur Entwicklung beruflicher Bildungsmodelle entlang verschiedener Arenen dargestellt und diskutiert. Busemeyer und Trampusch (2012b: 22–26) identifizieren vier solcher Bereiche, in denen sich Konflikte über die institutionelle Ausgestaltung beruflicher Bildung abspielen:

- 1) Konflikte zwischen Arbeitgebern
- 2) Konflikte zwischen Gewerkschaften
- 3) Arbeitsbeziehungen
- 4) Staat und politische Parteien

Verschiedene Ausprägungen dieser politischen und institutionellen Variablen zu jeweils spezifischen Zeitpunkten führen nach Busemeyer und Trampusch (2012b: 27) zu Divergenzen innerhalb der Gruppe der kollektiven Modelle beruflicher Bildung. Unter der Annahme, dass die Ausgestaltung beruflicher Bildung politisch konfliktgeladen ist, andere Optionen zu staatszentrierter Berufsbildung durchaus diskutiert wurden und möglich erschienen, es evtl. sogar Pfadwechsel gab, also historischen Prozessen ein gewisses Maß an Kontingenz zugesprochen wird, sollen die historischen, empirischen Fallanalysen entlang dieser Kategorien und Arenen aufgearbeitet werden. Im folgenden Abschnitt werden entsprechend genannter Dimensionen bzw. Akteure bedeutende Befunde und relevante Erkenntnisse oben angesprochener Literatur vorgestellt und im Hinblick auf ihre Relevanz und Konsequenzen für die Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung spezifiziert und diskutiert.

2.2.1 Arbeitgeber

Im Zuge der Liberalisierung gegen Ende des 18. und während des 19. Jahrhunderts wurden Zünfte, die traditionell die Berufslehre regelten, aufgelöst und verboten, woraufhin die Ausbildung nun meist unreguliert bzw. ohne wirksame Sanktionsmechanismen vorstättenging. Arbeitgeber nutzten die Auszubildenden häufig als billige Arbeitskraft für unqualifizierte Tätigkeiten, die Vermittlung von Kenntnissen rückte in den Hintergrund.

Das Schicksal der traditionellen Ausbildung hing insbesondere von den Nachfolgeorganisationen der Zünfte im Handwerkssektor ab. Durch die zunehmende Industrialisierung und das einhergehende Wachstum des industriellen Sektors ergaben sich zudem neue Konflikte über die Ausgestaltung der Ausbildung. Thelen (2004) identifiziert während dieser Phase dementsprechend einen entscheidenden Disput zwischen dem traditionellen Handwerkssektor und dem modernen Industriesektor. Hauptstreitpunkt war demnach, ob die klassische betriebliche Lehre des Handwerks mit Niedergang der Zünfte verfällt, auf den Handwerkssektor beschränkt bleibt oder auf andere Bereiche, wie den industriellen Bereich, ausgeweitet werden soll. Dabei konnte der Staat durch eine entsprechende Gewerbe- und Mittelstandspolitik die Position des Handwerks stärken, so dass sich ein kollektives, korporatives Ausbildungsmodell etablierte, welches auch für den industriellen Sektor modellbildend wirkte. Diese Form kollektiver Berufsbildung, wie in Deutschland, ist durch eine hohe Stabilität auch über Phasen politischer und wirtschaftlicher Umbrüche hinweg gekennzeichnet.

In Ländern, in denen das Handwerk in dieser Form keine dominante Position einnehmen konnte, hing die weitere Ausgestaltung der Ausbildung nun vor allem von Präferenzen der Akteure im industriellen Sektor ab. Dabei standen den Arbeitgebern verschiedene Möglichkeiten zur Lösung des Kollektivgutproblems zur Verfügung:

Erstens bestand eine Alternative in der Ausgestaltung der Produktionsstrategien, so dass beispielsweise durch eine erhöhte Maschinisierung die Abhängigkeit von qualifizierter Arbeitskraft vermindert werden konnte (*deskilling*). Dies erfolgte vor allem in Großbritannien, wo die Macht der *craft unions* (siehe Kapitel 2.2.2) auf diese Weise eingeschränkt werden sollte. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, auf die Schleifenwirkung bzw. Feedbackeffekte beruflicher Bildung hinzuweisen:

Unternehmerische Produktionsstrategien sind demnach unter anderem beeinflusst von der in einer Volkswirtschaft zur Verfügung stehenden Qualifikationsstruktur bzw. dem Arbeitskräfteangebot, welche wiederum von den institutionellen Ausprägungen beruflicher Bildung abhängen (Finegold/Soskice 1988; Streeck 1992). Wenn berufliche Bildung eines Landes vorwiegend eine bestimmte Art von Fertigkeiten erzeugt oder nicht in ausreichendem Maße erzeugt, kann diese Qualifikationsstruktur zur Anpassung bzw. Verstärkung bestimmter Unternehmensstrategien beitragen. Diese wiederum beeinflussen die Nachfrage nach Qualifikationen und somit auch die Präferenzen der Arbeitgeber bezüg-

lich beruflicher Bildung. In Großbritannien haben Arbeitgeber so ihre Abhängigkeit von qualifizierter Arbeitskraft verringert und gleichzeitig die Bedeutung der Ausbildung gesenkt (siehe z. B. Thelen 2004).

Zweitens konnten Arbeitgeber die Investition in betriebliche Ausbildungsmaßnahmen absichern, indem sie sich vor Konkurrenz des externen Arbeitsmarktes schützten. Diese Strategie wählen beispielsweise japanische Unternehmen, indem der Auszubildende durch betriebliche Absicherungsmaßnahmen eng an das jeweilige Unternehmen gebunden wurde. Durch die Schaffung interner Arbeitsmärkte, Aufstiegsmöglichkeiten entlang des Senioritätsprinzips sowie sozialen Leistungen, wurde das Interesse der Auszubildenden, das Unternehmen zu verlassen, deutlich verringert (Thelen 2004).

Drittens konnten die Arbeitgeber versuchen, das Kollektivgutproblem gemeinschaftlich zu lösen. Die Koordinationsmöglichkeiten der Arbeitgeber hingen hierbei von Aspekten der Organisationsbildung und Assoziationsmacht ab. Neben der von Thelen identifizierten Konfliktlinie zum Handwerkssektor können darüber hinaus auch Spannungen zwischen Arbeitgebern innerhalb des industriellen Sektors auftreten, beispielsweise durch unterschiedliche Qualifikationsbedürfnisse und Ausbildungsansprüche in verschiedenen Branchen oder in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße. Generell betont derzeitige Forschung, dass sich die Unternehmensstruktur eines Landes auch auf die Entwicklung beruflicher Bildungssysteme auswirkt, so das Verhältnis von großen bzw. mittleren und kleinen Unternehmen (z. B. Culpepper 2007) oder die unterschiedliche Bedeutung von Export- und Heimindustrie (Trampusch 2010a). Aus bisheriger Literatur lassen sich im Groben folgende Präferenzen ableiten: Große Unternehmen bevorzugen oft betriebliche Ausbildungsformen, während kleinere und mittlere Firmen eher eine kollektive Lösung mittels dualer Ausbildung präferieren (Maurer/Gonon 2012; Thelen/Busemeyer 2012). Dies lässt sich nicht allein durch unterschiedliche Qualifikationsbedürfnisse erklären:

Auch die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten, die Ausbildungskosten zu tragen, wirken sich aus auf unterschiedliche Präferenzformierungen im Bereich beruflicher Bildung. Kleine und mittlere Unternehmen verfügen meist nicht über die Ressourcen, große Summen in Ausbildung zu investieren oder Arbeitnehmer zu Ausbildungszwecken von der Arbeit freizustellen. Für die konkrete Präferenz bezüglich unterschiedlicher Ausbildungsmodelle spielen jedoch kontextuelle Faktoren eine entscheidende Rolle. Un-

ternahmen agieren nicht unabhängig, sondern vor dem Hintergrund anderer bedeutsamer politökonomischer Institutionengeflechte, in die sie eingebunden sind. So beschreiben Anderson und Nijhuis (2012) aus historisch-institutionalistischer Sicht für den niederländischen Fall, dass kleine Unternehmen kollektive Ausbildungslösungen favorisierten, falls der Staat grundlegende Ausbildungsinfrastruktur finanziell unterstützte, beispielsweise in Form von Lehrmaterial oder Maschinen, während große Unternehmen Ausbildung am Arbeitsplatz präferierten. Ohne Staatszuschüsse bevorzugten kleine Unternehmen aus Kostengründen jedoch eher schulische, staatszentrierte Berufsbildung.

Falls gemeinschaftliche Regelungen der Ausbildungsfrage etabliert werden, ist die autoritative Überwachung kollektiver Ziele bedeutsam. Diese kann einerseits von den jeweiligen Verbänden in Selbstkontrolle ausgeübt werden. „Selbstdisziplinierung dieser Art ist im Prinzip dann möglich, wenn die Gruppe als ganze ein Interesse hat, das durch das unabhängige Handeln ihrer einzelnen Mitglieder nicht realisiert werden kann – d. h. wenn sich der Konflikt zwischen individueller und kollektiver Rationalität schon auf Gruppenebene bemerkbar macht“ (Streeck 1987: 4). Dabei ist auch entscheidend, ob die übergreifende Organisation über einen ausreichenden Verpflichtungscharakter gegenüber ihren Mitgliedern verfügt.

Im Falle von fortbestehendem Marktversagen besteht eine weitere Möglichkeit darin, dass der Staat in diesen Bereich interveniert. Dazu muss das durch den Markt nicht ausreichend erzeugte Gut jedoch zunächst politisch als im öffentlichen Interesse liegend beschlossen werden. Der Staat hat dabei unterschiedliche Möglichkeiten, seine Beschlüsse autoritativ durchzusetzen: „Kollektive Güter können entweder direkt mit Hilfe öffentlicher Institutionen oder durch Regulierung des Verhaltens privater Marktteilnehmer erstellt werden“ (Streeck 1987: 2). Welche Strategien ein Staat dabei wählt, hängt auch mit verschiedenen Staats- und Verwaltungskulturen zusammen (siehe Kapitel 2.2.4). Auf berufliche Bildung bezogen bedeutet dies, dass der Staat die Ausbildung direkt übernehmen oder andererseits die Unternehmen zur Ausbildung anregen kann, beispielsweise durch finanzielle Zuschüsse, verbesserte Koordinationsmöglichkeiten oder gesetzliche Intervention. Die Einhaltung staatlicher Regelungen ist wiederum abhängig von Kontrollmechanismen, die unterschiedlich ausgeführt werden und auch Raum für Ausnahmen und Regelabweichungen lassen können (Mayntz 1980, 1983). Akteure verfügen des Weiteren über einen gewissen Spielraum, den sie bei der Umsetzung von Regeln kreativ anwenden.

Dies wirkt sich längerfristig ggf. wieder auf mögliche Regeländerungen aus: „The typical rule-taker in capitalism is a rule-bender: He reads rules entrepreneurially, i.e., ‚in bad faith,‘ incessantly looking for ways of interpreting them in his favor“ (Streeck 2009: 28).

Historisch-institutionalistische Studien heben weitergehend die Bedeutung von kontextuellen Faktoren und zeitlichen Aspekten wie Pfadabhängigkeiten hervor. Demnach passen Akteure ihre Präferenzen den derzeitigen Gegebenheiten an, so dass diese nicht universal abgeleitet werden können. Dies erfordert also eine empirische Analyse des jeweiligen Kontexts, in welchem Präferenzen für unterschiedliche Ausformungen beruflicher Bildung gebildet wurden. Oben genannte Grundannahmen müssen also in Hinsicht auf den historischen Kontext spezifiziert werden. Für den niederländischen Fall betonten Anderson und Nijhuis (2012) besonders die Bedeutung von Zeitlichkeit durch Sequenzen, Feedback-Effekte und Pfadabhängigkeiten: Die frühe Einrichtung von Handwerksschulen prägte den Kontext, in welchem Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften später ihre Präferenzen bezüglich beruflicher Bildung entwickelten. Somit muss auch für den französischen und schwedischen Fall überprüft werden, inwiefern berufliche Bildung beispielsweise bereits (teilweise) in Unternehmensschulen stattfand und dies als bedeutendes Lösungsmuster zur Orientierung und Ausbildung von Präferenzen wahrgenommen wurde.

Zusammenfassend lässt sich aus bisheriger Forschung Folgendes festhalten: Wenn sich im Handwerkssektor keine Form kollektiver Berufsbildung etabliert, die auch für den industriellen Bereich modellbildend wirkt, hängt die weitere Ausgestaltung der Ausbildung von den Präferenzen der Akteure im industriellen Bereich ab. Die entwickelten Lösungsmuster werden wiederum beeinflusst durch Möglichkeiten kollektiven Handelns sowie der Unternehmensstruktur eines Landes. Falls private Akteure keine zufriedenstellende Lösung des Ausbildungsproblems erzielen, sei es durch eigene Koordinationsversuche oder Anpassung der Produktionsstrategien, es also zu Marktversagen für „qualifizierte Arbeitskraft“ kommt, ist es wahrscheinlicher, dass der Staat in diesen Bereich interveniert. Sind in einem Land vorwiegend kleine und mittlere Unternehmen angesiedelt, können diese aufgrund schwacher Organisationskraft und Kostengründen die Übernahme der Ausbildung durch den Staat bevorzugen, wobei dies deutlich vom konkreten historischen Kontext abhängt.

2.2.2 Gewerkschaften

Auch Gewerkschaften können Einfluss auf die Ausgestaltung der Ausbildungsorganisation nehmen, z. B. durch die Bevorzugung staatlicher, gesetzlicher oder wirtschaftlicher, tarifvertraglicher Lösungen. Nach der klassischen Studie „Industrial Democracy“ der Webbs (1897) können Gewerkschaften in zwei unterschiedlichen Bereichen intervenieren, der 1) politischen sowie der 2) wirtschaftlichen Arena. Dabei stehen ihnen wiederum verschiedene Instrumente zur Verfügung: Erstens gesetzliche Verfügungen, zweitens Tarifverträge und drittens gegenseitige Absicherungen. Die Frage, ob Gewerkschaften eher in der politischen oder wirtschaftlichen Arena aktiv sind, hängt dabei von größeren Prozessen der Industrialisierung und Demokratisierung ab, die wiederum auf die politische und wirtschaftliche Integration der Gewerkschaften einwirkten. „The relative importance of their economic and political activities differs between countries and world regions, as well as historically and between types of unions“ (Streeck/Hassel 2003: 335).

In Abhängigkeit von Industrialisierungs- und Demokratisierungsprozessen bildeten sich unterschiedliche Typen gewerkschaftlicher Organisation heraus, beispielsweise *craft unions* oder industrielle Gewerkschaften. *Craft unions* können dabei als Nachfolgeorganisation der mittelalterlichen Zünfte betrachtet werden. „[I]n many ways they functioned like associations of small business“ (Streeck 2011: 2). Somit waren ihre Mitglieder keine Lohnangestellten bzw. erhielten keinen Arbeitszeitvertrag, sondern verkauften ein fertiges „Produkt“: „In a contract of work, the employer pays a price for a particular piece of work—a ‚job‘—basically upon its completion“ (Streeck 2005: 260–261). Dabei behielten sich die *craft unions* das Recht vor, eigenständig über die Arbeitsorganisation zu entscheiden, wobei sie die Arbeitgeber häufig dazu verleiteten, die Arbeit entsprechend der Fertigkeiten der *craft unions* zu organisieren (*job control*). Zudem verfolgten sie eine aggressive Strategie, das Arbeitskräfteangebot knapp zu halten, indem sie die Ausbildung kontrollierten und somit den Marktzugang für Arbeiter beschränkten. Nach Vollendung der Arbeit konnten sich *craft unions* neue Auftraggeber suchen. Sie waren somit nicht an einen spezifischen Arbeitgeber gebunden und ihre Fertigkeiten in verschiedenen Unternehmen einsetzbar. Kerr (1977: 26) erklärt zum Status eines Mitglieds der *craft unions*: „[H]e is known as a carpenter and not as an employee of a certain company.“ Die Absicherung des Arbei-

ters erfolgte somit nicht durch den einzelnen Arbeitgeber, sondern durch seine Zugehörigkeit zur *craft union* und die innerhalb dieser erworbenen spezifischen Fertigkeiten.

Im Laufe des Industrialisierungsprozesses setzte jedoch zunehmend ein Wandel ein: Arbeiter wurden nicht für die Erfüllung eines Auftrages bezahlt, waren also keine Subunternehmer mehr, sondern erhielten einen Arbeitsvertrag, wobei sie dafür entlohnt wurden, ihre Arbeitskraft während der Dauer eines Arbeitstages für mehr oder weniger alle vom Arbeitgeber verlangten Tätigkeiten aufzuwenden. Somit wandelte sich der Verkauf von Arbeit zu einem Verkauf von Arbeitskraft. Das neue Leitprinzip definiert Kerr (1977: 27) als „to each man one job and to each job one man“. Der Arbeitgeber verfügte über das Recht der Arbeitsorganisation, so dass die Konzeption von der Ausführung der Arbeit getrennt wurde. „The person who was originally like an independent small businessman is turned into a dependent ‚wage earner‘“ (Streeck 2005: 261). Gleichzeitig bewirkte dies, dass die erlernten Fertigkeiten idiosynkratischer auf das jeweilige Unternehmen zugeschnitten und somit weniger universal als in den *craft unions* waren. Dies erschwerte unter Umständen auf Seiten der Arbeiter eine Beschäftigung in einem anderen Unternehmen zu erlangen und auf Seiten der Arbeitgeber bedingte dies ggf. eine höhere Abhängigkeit von den Beschäftigten, die nicht ohne Weiteres zu ersetzen waren. Somit vollzog sich insgesamt ein Wandel von individualistischen, sozialen zu universalistischen, wirtschaftlichen Beziehungen (Streeck 2005: 261).

Während der elitäre Typ gewerkschaftlicher Organisation in Form von *craft unions* vor allem in früh industrialisierten, liberalen Ländern wie England und den USA dominant war, erfolgte in Ländern, in denen der Industrialisierungsprozess vergleichsweise spät einsetzte, die Ausweitung des Fabriksystems oft schneller und unter Anleitung der Regierung. Diese verbot zunächst häufig die Organisation von Gewerkschaften, um dadurch eine schnellere wirtschaftliche Entwicklung zu fördern, speziell hinsichtlich internationaler Konkurrenz. *Craft unions* hatten somit nur wenig Spielraum, sich zu etablieren. „As the beginning of industrialization coincides with the arrival of large factories, unions organized on a class or industrial basis, encompassing workers of all skills and trades and thereby redistributing and equalizing bargaining power between stronger and weaker sections of the workforce“ (Streeck 2005: 267).

Einen bedeutenden Unterschied zwischen *craft unions* und industriellen Gewerkschaften bildet die quantitative Beschränkung der Ausbildung. Wie beschrieben, begrenz-

ten *craft unions* den Zugang zur Ausbildung, um so das Arbeitskräfteangebot gering zu halten und ihre Organisationsmacht zu stärken. Dabei erwirkten sie häufig, dass Unternehmen nur solche Arbeiter beschäftigen durften, die in der *craft union* organisiert waren (*closed shop*). Kerr (1977 [1953]) stellte die Bedeutung der Einschränkung des Arbeitskräfteangebots als zentrales Element zur Sicherung der Profitabilität sowie der Marktkontrolle für die jeweiligen Fertigkeiten heraus. In industriellen Gewerkschaften erfolgt jedoch die Organisation einer qualifikatorisch heterogenen Arbeiterschaft. Dies bedingt, dass Gewinne und Vorteile einer kleinen Minorität zugunsten besserer Bedingungen der Majorität untergeordnet wurden (Streeck 2005: 272). Daraus lässt sich ableiten, dass Industriegewerkschaften sich zunächst für eine universale Ausbildung ohne spezifische Zugangsbeschränkungen einsetzten.

Die Ausbildung unterschiedlicher Typen industrieller Gewerkschaften hing dabei insbesondere ab von der Reihenfolge politischer und wirtschaftlicher Integration. Nach Ebbinghaus (1995: 83) entwickelten sich beispielsweise in den Ländern, in denen die politische Integration der Arbeiter verspätet erfolgte, solidarische Gewerkschaften (*solidaristic unionism*) heraus. Diese standen in engen Verbindungen zu sozialistischen Parteien, wobei letztere für eine verstärkte Zentralisierung und Koordination der Gewerkschaften sorgten. Ein Hauptziel dieser Gewerkschaften war es, die Bezahlung und den Beschäftigungsstatus zwischen ihren heterogenen Mitgliedern anzugleichen. Dabei überlassen sie den Arbeitgebern die Zuständigkeit für die Arbeitsorganisation und erklärten sich mit der Einführung neuer Technologien einverstanden. Die berufsspezifischen Fertigkeiten ihrer Mitglieder versuchten diese Gewerkschaften durch Beteiligung an der Ausbildungsorganisation in Verbindung mit öffentlicher Arbeitsmarktpolitik zu sichern, wobei die Ausbildung betriebsspezifischer Fertigkeiten im Austausch gegen eine gesetzliche Arbeitslosenabsicherung geregelt werden sollte (Streeck 2005: 268). Die schwedische Gewerkschaftslandschaft entspricht dabei laut Streeck und Hassel (2003: 340) obigem Typ:

„Sweden is the main example of a country where delayed industrial development, with the associated lack of opportunities for a successful pursuit of worker interest through the market, resulted in unions being founded by a political party of the Left rather than, like in Britain, the other way around. While in Sweden just as in Britain, unions were corporate members of the political party of the working class, in stark contrast to Britain this meant subordination of the former to the latter. It was only after collective bargaining had become firmly established in the late 1930s, under the Saltsjobaden national agreement with the employers, that Swedish

unions gained autonomy from the primacy of the party inside the labour movement.“

Industrielle Gewerkschaften können allerdings auch entlang politischer und ideologischer Linien fragmentiert sein, die wiederum jeweils von den spezifischen politischen und sozialen Spaltungen eines Landes abhängen (Ebbinghaus 1995; Rokkan 1968). Ein weiterer Typ gewerkschaftlicher Organisation entsprechend Ebbinghaus (1995: 84) bildet demnach „polarisierter Pluralismus“ (*polarized pluralism*), wobei sich hier im Gegensatz zu *solidaristic unionism* eine deutliche Fragmentierung erkennen lässt, z. B. entlang revolutionärer oder reformistischer Strategien sowie religiöser Linien. „The labor schism occurred where national or cultural integration was lacking or was belated, particularly in France and Italy.“ Diese ideologische Fragmentierung erschwert somit eine gemeinschaftliche Handlungskoordination zwischen den verschiedenen Gewerkschaften. Weitergehend betont Ebbinghaus, dass die politische Fragmentierung durch eine mangelnde Verbindung zwischen Parteien und Gewerkschaften erhöht wurde, so dass sich ggf. auch syndikalistische Strategien herausbildeten. Stephens (1979: 157) erklärt dies für Frankreich darüber hinaus anhand der Unternehmensstruktur des Landes:

„The syndicalist ideology and the organisational structure are related and have a common antecedent, an economic situation characterised by few large dynamic enterprises and the dominance of stagnant small business. The decentralisation of bargaining and unions follow from this. Syndicalism’s focus on the immediate enterprise is consistent with this organisational form of decentralised industrial unionism. But unlike the liberalism of craft unions, it is radical. The radicalism is due not only to the fact that it is industrial unionism but also to the small enterprise issue. Small enterprises, especially family-operated ones, tend to be characterized by archaic, paternalistic labour relations [...] In the industrial field as in the political field, inclusion generates moderation; exclusion, radicalism“.

Weitergehend stellt sich nun die Frage, welche Arenen die Gewerkschaften für die Durchsetzung ihrer Ziele bevorzugten. Dabei stehen ihnen, wie oben benannt, der politische sowie der wirtschaftliche Bereich zu Verfügung: Marshall (1964) unterscheidet zwischen *political citizenship*, das sich auf politische Aktivitäten bezieht, sowie *industrial citizenship*, welches auf wirtschaftlichen Aktivitäten beruht. Dabei stehen die unterschiedlichen Instrumente gesetzlicher Regulierungen für den politischen Bereich oder aber tarifvertragliche Lösungen für den wirtschaftlichen zur Verfügung.

Bisherige Literatur betont, dass, falls die Institutionalisierung des *industrial citizenships* dem des *political citizenships* vorangeht, Gewerkschaften und Arbeitgeber ein stärkeres Interesse

an tarifvertraglichen Lösungen zeigen (für den Bereich der Sozialpolitik siehe beispielsweise Trampusch 2007). Dabei können auch Aspekte der Assoziationsmacht eine Rolle spielen (Rothstein 1992), indem die Gewerkschaft eigenständige Interessen gegenüber der Partei verteidigt. „In particular, joint understandings with employers on the range of issues to be regulated ‚voluntarily‘ by collective agreement rather than by government statute, constituted an important resource for political unions defending their jurisdiction against state intervention“ (Streeck/Hassel 2003: 338).

Für Schweden lässt sich aufgrund der engen Verzahnung mit der sozialdemokratischen Partei allgemein eine Kombination beider Instrumente feststellen:

„In Scandinavia politically undivided industrial unions remained closely linked into an equally politically unified socialist labor movement that managed to establish lasting political hegemony over its bourgeois opposition. This issued in a combination of a social-democratic, universalistic welfare state guaranteeing citizens a high ‚social wage,‘ with state-free but highly centralized and economically responsible collective bargaining, which was in turn underpinned by an extensive active labor market policy“ (Streeck 2005: 270).

Die anarcho-syndikalistischen Gewerkschaften standen sowohl dem Staat als auch den Arbeitgebern ablehnend gegenüber. „Syndicalist and anarcho-syndicalist unions [...] regarded themselves as constituent units of a direct democracy of producers set to replace both capitalist employers and the bureaucratic apparatus of the modern state“ (Streeck 2005: 273). Anstatt tarifvertraglicher Absprachen oder der Durchsetzung von Zielen durch politisch-elektorale Elemente, bevorzugten sie die direkte Aktion vor allem auf betrieblicher Ebene.

Zusammenfassend ergeben sich daraus auch Auswirkungen auf den Bereich beruflicher Bildung. Die schwedischen Gewerkschaften sollten zunächst ein Interesse an tarifvertraglichen Regelungen der Ausbildungsfrage haben, wobei flankierende Maßnahmen im politischen Raum möglich erscheinen. Im Falle Frankreichs erscheint eine gemeinschaftliche Lösung im Bereich beruflicher Bildung aufgrund der stark fragmentierten Gewerkschaftslandschaft unwahrscheinlich. Zudem mag je nach Strategie der Gewerkschaft bzw. Aspekten politischer Ausrichtung die Ausbildungsfrage anderen Fragen untergeordnet sein. Die Dominanz anarcho-syndikalistischer Gewerkschaften bedingt sowohl eine Ablehnung staatlicher Regelungen beruflicher Bildung als auch eine Kooperation mit den Arbeitgebern in diesem Bereich.

2.2.3 Arbeitsbeziehungen

Konflikte über berufliche Bildung können, wie bereits angeführt, nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind verflochten mit anderen institutionellen Bereichen, besonders dem Arbeitsmarkt. In diesen Bereich fallen unter anderem die Institutionalisierung des Klassenkonflikts sowie die Ausformung industrieller Beziehungen (Thelen 2004). Zudem betont aktuelle Forschung eine komplementäre, ko-evolutive Entwicklung zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildung (z. B. Busemeyer 2009; Trampusch 2014a).

Zunächst sollen einige Grundannahmen bezüglich des Arbeitsmarktes geklärt werden. Unter der Annahme, dass ein Arbeitsmarkt einen perfekten Markt bildet, auf dem die „Ware“ qualifizierte Arbeit verkauft wird, würden demzufolge Angebot und Nachfrage danach in Form von Löhnen geregelt. Dennoch lässt sich der Arbeitsmarkt nicht unter rein ökonomischen Gesichtspunkten verstehen, da Arbeit zunächst an sich keine „Ware“ darstellt. Bereits Adam Smith (2005 [1776]: 65) erklärt bezüglich der Mobilität der Arbeitskraft: „Die Erfahrung lehrt also augenfällig, daß der Mensch, so leichtfertig und unbeständig er auch von Natur aus sein soll, weitaus schwerer von einem Ort zum anderen zu bringen ist als irgendein Transportgut.“ Polanyi (2001 [1944]: 75) definiert Arbeit zusammen mit Land und Geld als „fictitious commodities“ und hält diesbezüglich fest:

„Commodities are here empirically defined as objects produced for sale on the market [...]. But labor, land, and money are obviously not commodities; the postulate that anything that is bought and sold must have been produced for sale is emphatically untrue in regard to them. In other words, according to the empirical definition of a commodity they are not commodities. Labor is only another name for a human activity which goes with life itself, which in its turn is not produced for sale but for entirely different reasons, nor can that activity be detached from the rest of life, be stored or mobilized“.

In ihren empirischen Studien über Arbeitsmärkte und -beziehungen wollten die „neoklassischen Revisionisten“ (u. a. Dunlop, Kerr, Lester, Reynolds), wie Kerr (1994) sie bezeichnet, blinde Flecken erklären, die nicht zu den theoretischen Annahmen der Grenzproduktivitätsschule passten. Eine wichtige Erkenntnis ist dabei ebenfalls, dass Arbeitsmärkte nicht rein ökonomisch erklärt werden können, sondern andere soziale und institutionelle Faktoren einbezogen werden müssen. So besteht beispielsweise nicht der eine, sondern verschiedene Arbeitsmärkte nebeneinander. Während die nachfolgende Chicagoer Schule speziell angebotsseitige Aspekte und Humankapital fokussierte (Becker 1993

[1964]; Schultz 1961), interessierten sich die Revisionisten besonders für die Nachfrageseite. Somit verbanden diese Studien neoklassische Forschung (z. B. Hicks) mit institutionellen Ansätzen (z. B. Commons, Perlman). Entgegen neoklassischer Annahmen eines perfekten Marktes, sind Arbeitsmärkte bereits strukturiert und somit auch Arbeitskraft nicht unbegrenzt mobil (siehe z. B. Fisher 1953).

Auch die Aix-Schule der Industriesoziologie betont, dass das Angebot an qualifizierter Arbeitskraft nicht allein durch materielle Anreize erklärt werden kann (Maurice/Sellier/Silvestre 1986: 199):

„[W]orker mobility and its economic rewards are significantly influenced by many factors that cannot be reduced to the notion of human capital. [...] In other words a worker's decision to produce human capital and his management of that capital cannot be explained solely in terms of the valuation of that capital by the market.“

Vielmehr sei bereits das Bildungssystem, welches ebenfalls qualifizierte Arbeitskraft erzeugen kann, durch politische Kämpfe geprägt, die über kollektive Identitäten und soziale Integration geführt werden. Dementsprechend wirkt dieser „societal effect“ auch auf die unterschiedliche Ausgestaltung von Arbeitsbeziehungen in einem Land und muss bei der Erklärung der Organisation beruflicher Bildung beachtet werden (siehe Kapitel 6.2).

Für diese Untersuchung bedeutet das, dass nicht allein wirtschaftliche Bedürfnisse die spezifische Organisation beruflicher Bildung und die nationale Qualifikationsstruktur prägen, sondern diese nur innerhalb eines breiteren institutionellen Rahmens verstanden werden können, wobei neben wirtschaftlichen auch soziale und kulturelle Faktoren wirkmächtig sind. Streeck (2005: 261–262) fasst diese Komplexität prägnant zusammen:

„Labor supply and demand interact in numerous ways. Both are shaped by and affect a society's status order. For example, educational systems anticipate the structure of labor demand, and employers try to get educational institutions and policies to deliver them the labor supply they want. In addition, individuals investing in skill make bets as to what skills may be demanded in the future. But educational systems may also be expected to reproduce an existing social order or, to the contrary, change it in the name of values such as equality of opportunity or living conditions. To this extent employers must make do with the labor supply they get, and learn to accommodate in their organization of work and the structure of authority at the workplace.“

Ein entscheidender Aspekt ist hierbei die Institutionalisierung industrieller Beziehungen. Zunächst einmal ist wichtig, ob das Verhältnis zwischen Kapital und Arbeit kooperativ oder konfrontativ gestaltet ist. Diese Ausprägungen beeinflussen den Raum für Verhandlungen bzw. Koalitionen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, was sich auch auf

Kooperationsmöglichkeiten im Bereich beruflicher Bildung niederschlägt. Dabei gibt es somit Verknüpfungspunkte zu Pfaden der Demokratisierung, Organisationsbildung und gewerkschaftlicher Struktur (Trampusch 2010b).

Innerhalb der Arbeitsbeziehungen ist zunächst das Machtverhältnis zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern relevant. Grundsätzlich befinden sich erstere dabei zunächst in einer privilegierten Position: „[C]apital automatically possesses power by virtue of its role in the employment relationship, while labour does so only if it organizes“ (Crouch 1993: 31). Generell sind Arbeitgeber an unternehmerischer Selbstbestimmung interessiert, wohingegen Gewerkschaften die Arbeitgebermacht einschränken wollen. Im Bereich beruflicher Bildung lässt sich dieser Grundkonflikt anhand des *poaching*-Problems verdeutlichen: Aus Angst vor Abwerbung bevorzugen Arbeitgeber Investitionen in unternehmensspezifische Qualifikationen, während speziell Industriegewerkschaften polyvalente Qualifikationen und deren Zertifizierung bevorzugen, die auch im Falle eines Arbeitsplatzwechsels wertvoll sind (Streeck 1994, 1996) und somit die Verhandlungsmacht der Arbeitnehmer stärken.

Obwohl beide langfristig von einer kooperativen Beziehung profitieren können, erklärt Crouch, dass beiderseits auch Gründe für ein eher konfliktuell geprägtes Verhältnis bestehen: Arbeitgeber und auch Gewerkschaften mögen der Auffassung sein, dass sie auf lange Sicht mehr Zugeständnisse erhalten und einen geringeren Anteil an den Konfliktkosten als das Gegenüber tragen. Zudem kann speziell der Arbeitgeber davon überzeugt sein, dass im Verlauf langer, kostenintensiver Konflikte die Gewerkschaften ihre Fähigkeit zum Kampf verlieren, wohingegen eine lange Zeit gegenseitiger Kooperation dazu führen könnte, dass Gewerkschaften mehr Ressourcen für einen möglichen Konfliktfall aufsparen. Wenn Arbeitsbeziehungen auf diese Weise ausgestaltet sind, entwickeln beide Parteien eine Strategie gegenseitiger Vermeidung: „they remain united in their preference for mutual alienation and have no wish to encourage intimacy“ (Crouch 1993: 33).

Crouch (1993: 31–35) bezeichnet diesen Typ als *contestation*. Insgesamt neigten Arbeitgeber eher zu einer konfliktreichen Strategie, da für sie eine Welt ohne Gewerkschaften durchaus erstrebenswert erscheint. Für Gewerkschaften im Gegenzug sind Verhandlungen mit Arbeitgebern nur dann zu vernachlässigen, wenn sie radikale, revolutionäre Ziele und den Umsturz der Gesellschaftsordnung anstreben. Diese Position nehmen sie speziell dann ein, wenn sie widerwilligen, autoritären Arbeitgebern gegenüberstehen, die

eine Zusammenarbeit ebenfalls weitestgehend ablehnen. Wie beschrieben, lässt sich diese Form zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Frankreich erkennen (siehe auch Shorter/Tilly 1974).

Arbeitgeber und Gewerkschaften können aber auch der Ansicht sein, dass sie beidseitig langfristig von einer Verringerung der Konflikte profitieren. Trotz der Etablierung gemeinschaftlicher Strukturen und Verhandlungen, können sich die Arbeitgeber dabei durchaus zunächst die Option offenhalten, die Gewerkschaften zu zerschlagen. Im Laufe der Zeit setzt sich jedoch eine der Strategien durch, da die Grundbedingungen der beiden sich gegenseitig unterminieren. Der erhöhte Kontakt zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften kann die kooperativen Verhandlungsweisen langfristig verstärken. Dieser Typ des *pluralist bargaining* (Crouch 1993: 35–38) kann dann später zur Verfestigung dieser Strukturen in Form eines *bargained corporatism* (38–47) führen, wobei eine starke Zentralisierung der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen vorteilhaft auf die Entwicklung wirkt. Diese sich verstärkende, wechselseitige Anerkennung lässt sich in Schweden feststellen.

Grundsätzlich bedeutet dies für berufliche Bildung, dass eine Kooperation zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern in diesem Bereich wahrscheinlicher wird, je weniger konfliktgeladen die Arbeitsbeziehungen ausgestaltet sind, wobei die Organisationsstärke der Arbeitgeber und Arbeitnehmer dabei wiederum einen positiv verstärkenden Einfluss darauf nehmen kann (Bosch/Charest 2010). Neben diesen indirekten Effekten können sich industrielle Beziehungen auch unmittelbar auf die Ausbildungsorganisation auswirken. Dies kann beispielsweise in Form kollektiver Tarifverträge geschehen, welche auch die Ausgestaltung der Ausbildung beinhalten können, z. B. Ausbildungsdauer, Anzahl der Auszubildenden, etc. (Trampusch 2014a).

Dabei kommt ggf. auch der Tarifpolitik auf die Entwicklung der Ausbildung eine entscheidende Rolle zu, so können in Tarifverträgen Lehrlingslöhne direkt festgesetzt (siehe beispielsweise für Dänemark Trampusch 2010b) oder aber eine Verbindung zwischen jeweiligem Ausbildungs- und Lohnniveau hergestellt werden. Dies erfordert wiederum einen höheren Grad an Zentralisierung und Standardisierung der Ausbildungsinhalte. Busemeyer (2009: 185) betont zudem den Aspekt der erforderlichen Zertifizierung, anhand derer eine Einordnung in Tarifgruppen erfolgen kann und welche so wiederum das Ausbildungssystem stabilisiert.

Zudem wirken Löhne auch auf die Attraktivität der Ausbildung für Unternehmen bzw. Individuen: Starke Lohnkompression kann dabei einen Anreiz für Unternehmen bilden, in Ausbildung zu investieren, da dadurch die Löhne qualifizierter Arbeiter kontrolliert werden können (Thelen 2004: 70; Trampusch 2014a). Auf Seiten der Arbeitnehmer kann diese Lohnangleichung jedoch gegenteilig wirken, da es sich materiell nicht lohnt, eine langwierige, mühsame Ausbildung zu durchlaufen (Ulman 1968: 372). Daraus ergibt sich, dass das Verhältnis von Angebot und Nachfrage nach qualifizierter Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt entscheidenden Einfluss auf die Wirkung der Lohnkompression nimmt. Herrscht Arbeitskräftemangel, wirkt sich dies ggf. negativ auf die Zahl der Ausbildungsverhältnisse aus.

Wie oben angesprochen muss hierbei jedoch beachtet werden, dass materielle Anreize die Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses nicht deterministisch festlegen. Auch soziale, kulturelle und institutionelle Faktoren beeinflussen die jeweiligen Akteurspräferenzen. Dies verweist somit ebenso darauf, dass berufliche Bildung nicht als isolierter Bereich, sondern nur in Zusammenhang zu anderen institutionellen Sphären verstanden werden kann.

Aus individueller Arbeitnehmersicht ist die Attraktivität von beruflicher Bildung somit neben Lohnfragen weitergehend abhängig von der Verknüpfung mit dem Arbeitsmarkt und Beförderungsmöglichkeiten, wobei korporatistische Strukturen demzufolge den Wert beruflicher Bildung häufig stärken, während dies für staatszentrierte, schulische Berufsbildung oft bemängelt wird (Bosch/Charest 2010a: 18). Eine betriebliche Ausbildung erleichtert dem Arbeitgeber beispielsweise die Auswahl geeigneter Arbeitnehmer und erfüllt so eine *screening*-Funktion, da erfolgreiche Auszubildende nach der Ausbildung übernommen werden können, wobei dies bei staatszentrierter, schulischer Berufsbildung nicht so leicht möglich ist. Zudem ist letztere sehr kostenintensiv: Eine schnelle Erneuerung von Maschinen und Ausbildungsmaterial ist nicht so leicht möglich wie im konkreten Betrieb und auch die Aufrechterhaltung eines Angebot vieler unterschiedlicher, spezifischer beruflicher Profile geht einher mit hohem Organisationsaufwand und hohen finanziellen Kosten, weshalb Berufsbildung in schulischer Form häufig breiter angelegt ist. Korporatistische Strukturen erleichtern weitergehend die Setzung von anerkannten Berufsprofilen und Qualifikationsstandards. „If this corporatism does not exist, there are political choices that can be made in order to rebuild it or to promote training through

labour or product market regulation“ (Bosch/Charest 2010: 23). Inwiefern der Staat jedoch in die Wirtschaft eingreift, unterscheidet sich unter anderem durch Staatskulturen (siehe Kapitel 2.2.4).

Zusammenfassend ergibt sich daraus, dass in Schweden eine kollektive, tarifvertragliche Lösung des Ausbildungsproblems durch Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften wahrscheinlich erscheint, wobei der Erfolg hierbei vom Verpflichtungscharakter der Dachverbände gegenüber ihren Mitgliedern abhängt. Die konfrontativen Arbeitsbeziehungen in Frankreich hingegen erschweren eine gemeinsame Lösung zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Zudem ist der Effekt der Lohnkompression zu beachten. Aus Sicht der Arbeitgeber werden Initiativen im Ausbildungsbereich bei hoher Lohnkompression zunächst attraktiver, wobei diese aus Arbeitnehmersicht die Anreize, eine Ausbildung zu durchlaufen, senken können. Neben dem konkreten Effekt von Angebot und Nachfrage nach qualifizierter Arbeitskraft hängt die Attraktivität der Ausbildung auch von sozialen und kulturellen Faktoren ab und muss somit empirisch in Verbindung zu anderen institutionellen Bereichen analysiert werden. Dabei kommt unter anderem dem Staat eine entscheidende Bedeutung zu.

2.2.4 Staat

Die Untersuchung staatszentrierter Berufsbildung erfordert ein genaueres Verständnis des Staates, seiner Handlungsmotivationen und -möglichkeiten. Konzeption, Analysezuschnitt und Bedeutung des Staates innerhalb sozialwissenschaftlicher Literatur ändern sich dabei stetig. Der Staat kann sowohl selbst als Untersuchungsgegenstand oder aber als Erklärungsfaktor für verschiedene Ergebnisse in Analysen einbezogen werden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der Staat vor allem in formalistisch-legalistischer Weise betrachtet, Untersuchungen stellten weniger die jeweilige Regierung in den Mittelpunkt als vielmehr ein abstraktes Set von Normen und Institutionen. Kernpunkte der Analyse bilden hierbei verwaltungstechnische, rechtliche und Zwang ausübende Elemente des Staates, z. B. Max Webers Herrschaftsstudien über Bürokratismus (MWG I/22-4).

Diese eher starre Logik wurde durch pluralistische Forschung kritisiert (z. B. Dahl 1963; Lindblom 1977), die durch empirische Arbeiten den Fokus auf den gesellschaftli-

chen Bereich verschob, indem Studien unterschiedliche Interessengruppen und deren Aushandlungsprozesse im Rahmen staatlicher Ordnungsstrukturen beleuchten. Neomarxistische Theorien benötigen ein elaboriertes Staatsverständnis, da sie ihm eine wichtige Rolle bezüglich der Erfüllung sozioökonomischer Funktionen zuschreiben. Dabei sahen einige Forscher den Staat als Instrument der herrschenden Klassen und somit als Staat in der kapitalistischen Gesellschaft (Miliband 1969) oder aber als kapitalistischen Staat, der die Akkumulation sichert und dessen strukturelle Zwänge einschränkend auf das Handlungspotential einzelner Akteure wirken (Poulantzas 1978). Nachfolgende Theorien in diesem Bereich betonen hingegen ein dialektischeres Verhältnis zwischen Akteuren und Strukturen (Block 1987, Jessop 2002). In der wissenschaftlichen Diskussion wurde der Staat aber nicht nur als Untersuchungsobjekt bzw. Erklärungsfaktor abstrakt diskutiert, sondern auch Versuche unternommen, Rückwirkungen der Forschung auf die politische Praxis zu erzielen. So befasste sich die sozialwissenschaftliche Forschung (Mayntz 1980, 1983; Mayntz/Scharpf 1995; siehe als Überblick: Streeck 2015) mit den Möglichkeiten politischer Steuerung und diskutierte unter anderem, wie sich Reformpolitiken, z. B. auch im Bereich beruflicher Bildung (Offe 1975), konkret besser umsetzen ließen.

In den späten 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre erfolgte dann in Reaktion auf pluralistische, gesellschaftsorientierte Forschung wieder eine stärkere Konzentration auf den Staat als Analyseobjekt (Evans et al. 1985). Nach Niedergang der Sowjetunion und im Zuge verstärkter Globalisierungstendenzen wandelte sich die Debatte über die Bedeutung des Staates erneut und es entstand eine Diskussion über Niedergang oder Umstrukturierung des Staates bzw. De- versus Re-Regulierung (siehe z. B. Voßkuhle et al. 2013).

Obwohl der Staat also immer wieder einen Kernpunkt und Grundbegriff sozialwissenschaftlicher Forschung bildet, herrscht keine Einigkeit darüber, was genau unter Staat zu fassen ist, welche Rolle ihm explizit im politischen Entscheidungsprozess zukommt und wie sich Staat und Gesellschaft abgrenzen bzw. wechselseitig bedingen. Offe (1987) fasste dies unter dem bezeichnenden Aufsatztitel: „Staatstheorie auf der Suche nach ihrem Gegenstand“. In Reaktion auf diese theoretischen und analytischen Schwierigkeiten verfasste Arthur Benz (2013) den Aufsatz „Ein Gegenstand auf der Suche nach einer Theorie – Ein Versuch, den Wandel des Staates zu begreifen“, in welchem er den

steten Wandel von Staaten thematisiert und daher für eine prozessuale, dynamische Analyse des Staates eintritt.

Neuere Forschungen der Vergleichenden Politischen Ökonomie und spezieller zur beruflichen Bildung bescheinigen dem Staat eine bedeutende Rolle und fassen ihn neben Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen als Hauptakteur (z. B. Culpepper/Thelen 2008; Busemeyer/Trampusch 2012a; Thelen 2004). Dennoch bleibt er als eigenständiger Akteur mit spezifischen Interessen im Bereich beruflicher Bildung im Vergleich zu Unternehmen und Gewerkschaften untergeordnet und Untersuchungen fragen eher danach, inwiefern staatliches Handeln Einfluss auf Präferenzformierung unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure nimmt bzw. welchen Einfluss Parteieneffekte auf die Ausformung der Berufsbildung nehmen (z. B. Busemeyer 2009, 2014).

In Übereinstimmung mit Schmidt (2009: 517) wird „Staat“ in dieser Arbeit breit verstanden als „range of public institutions and actors that, whether alone or in interaction with private actors and institutions, can have a major impact on what happens in national political economies in a variety of ways.“ Somit soll in dieser Untersuchung der Staat sowohl als 1) institutionelle Arena als auch als 2) eigenständiger Akteur betrachtet werden, wobei sich diese Ansätze nicht gegenseitig ausschließen, sondern komplementär zueinander verhalten. Weitergehend bestehen Wechselwirkungen, denn staatliche Akteure können die strukturellen Verfasstheiten des Staates beeinflussen und letztere wiederum bestimmen die Möglichkeiten der staatlichen Akteure, selbst zu intervenieren. Darüber hinaus muss ein besonderes Augenmerk auf den relationalen Aspekt zwischen Staat und Gesellschaft gelegt werden: Es soll nicht nur untersucht werden, inwiefern sich gesellschaftliche Interessen in staatlichen Strukturen niederschlagen, sondern auch inwiefern der Staat gesellschaftliche Interessen und Präferenzen beeinflusst oder etwa aktiv in Opposition zu diesen handelt. Dabei werden die einzelnen politischen Institutionen, in diesem Fall Institutionen beruflicher Bildung, nicht isoliert betrachtet, sondern eingebettet in den Kontext eines größeren politisch-administrativen Systems mit spezifischen Organisationsprinzipien sowie charakteristischen Staats- und Verwaltungskulturen.

Der Staat als institutionelle Arena verweist auf unterschiedliche Regelsetzungen und Strukturierung von Handlungsmöglichkeiten sowohl staatlicher als auch privater Akteure, deren Einfluss und Kooperationsmöglichkeiten so erleichtert oder erschwert werden können. Durch einen makroskopischen Blick auf Verfahrens- und Steuerungslogiken

lässt sich analysieren, inwiefern sich sowohl staatliche Aktivitäten als auch strukturelle Gegebenheiten auswirken auf die Bildung von Organisationen, deren politische Einflussmöglichkeiten sowie Präferenzformierungen. Skocpol (1985: 21) bezeichnet diesen Ansatz als „Tocquevillian“ in Anlehnung an dessen bedeutende Studien *„De la Démocratie en Amérique“* (1835/1840) und *„L’Ancien Régime et la Révolution“* (1856).

„In this perspective, states matter not simply because of the goal-oriented activities of state officials. They matter because their organizational configurations, along with their overall patterns of activity, affect political culture, encourage some kinds of group formation and collective political actions (but not others), and make possible the raising of certain political issues (but not others).“

Zunächst unterscheiden sich Staaten also bzgl. allgemeiner Steuerungsregelungen, die sehr hierarchisch sein können, z. B. durch gesetzliche Regelungen, oder eher kooperativ geprägt durch die Einbeziehung gesellschaftlicher Akteure und die Verankerung korporatischer Bereiche.

Allgemein hängen staatliche Verfahrens- und Steuerungsweisen auch zusammen mit zeit- und ortsgebundenen vorherrschenden Leitideen. Plumpe (2009: 30) bezeichnet diese als Semantiken:

„Das Moment der Semantik bezeichnet zunächst den gesamten Komplex der Welt- und Gesellschaftsbeschreibungen, die zu einem je historischen Zeitpunkt gegeben sind, dominieren oder zueinander in Konkurrenz stehen. Die Semantiken haben stets eine kosmologische und eine ethische (normative) Dimension; sie sagen also nicht nur, wie die Welt ist, sondern zugleich stets, wie sie sein soll.“

Somit gilt es auch, dominante Paradigmen aufzudecken, die sich im Laufe der Zeit ändern, jedoch einen Einfluss auf die leitenden Ideen und Handlungsmöglichkeiten der Akteure nehmen: „Es ist also hier zunächst wichtig, festzuhalten, dass Semantiken gleichsam den Möglichkeitshorizont abstecken, in dem Institutionenbildungen stattfinden. Sie determinieren die Institutionenbildung nicht, begrenzen sie aber deutlich“ (Plumpe 2009: 32). Als Beispiel können Liberalismus oder die Befürwortung einer stärkeren staatlichen Intervention in den wirtschaftlichen Raum, z. B. basierend auf keynesianische Ideen, gelten, wobei sich bei letzterem Paradigma ein stärkerer staatlicher Einfluss auch im Bereich beruflicher Bildung zeigen sollte. Somit ist relevant, zu welchem historischen Zeitpunkt eine Reform der Berufsbildung erfolgte.

Dabei geht es auch um die Aufteilung zwischen öffentlichen und privaten Aufgaben. Die Aushandlung darüber, welche Aufgaben gesellschaftlich und welche staatlich

organisiert werden, ist dabei nicht festgeschrieben und kann sich im Laufe der Zeit wandeln. Private Akteure können aus Kostengründen ein Interesse an staatlicher Übernahme beruflicher Bildung haben, besonders kleinere Unternehmen (siehe Kapitel 2.2.1). Der Staat wiederum ist selbst unter Umständen daran interessiert, Obliegenheiten auf Interessenorganisationen auszulagern, da er so von „schwierigen Aufgaben der Bedarfsabschätzung, der Kompromißfindung, der Konsensbeschaffung und der Enttäuschungsverarbeitung entlastet [wird] und es ihm erspart, sein Autoritätskonto zu stark in Anspruch zu nehmen“ (Streeck 1987: 96).

Weitergehend lassen sich durch die Ausformung beruflicher Bildung gleichermaßen Rückschlüsse über die unterschiedlichen Aufgaben und Zuständigkeiten des Staates, zugrundeliegende Klassenverhältnisse und Sozialbeziehungen sowie den unterschiedlichen Status von Arbeit in einem Land ziehen (Clarke/Winch 2007: 15). Berufliche Bildung ist somit nicht einseitig zu betrachten, sondern ihre Ausformung ist zugleich Ausdruck bestimmter politischer und gesellschaftlicher Kulturen, wirkt auf diese zurück und verfestigt sie so weiter (siehe Maurice/Sellier/Silvestre 1986 oder für den Eisenbahnsektor Dobbin 1994). Die spezifische Ausformung beruflicher Bildung beeinflusst zudem den Status unterschiedlicher Formen von Arbeit in einer Gesellschaft (Schriewer 1986; Schütte/Deißinger 2000). So kann die unterschiedliche Wertzuschreibung von intellektueller und manueller Arbeit durch institutionelle Konfigurationen etwa angeglichen oder aber Statusunterschiede festgeschrieben werden. Ein Beispiel der Aufwertung wäre beispielsweise die formale Gleichstellung beruflicher mit allgemeiner Bildung, wobei ein Instrument dieser Aufwertung der Unterricht in Schulen sein kann.

Darüber hinaus kann der Staat auf den Agenda-Setzungsprozess im Bereich beruflicher Bildung ohne direkte Vorgaben durch die organisationale Verteilung von Zugangs- und Einflussmöglichkeiten einwirken und dadurch bestimmte Akteure bevor- oder benachteiligen. Somit wirkt er auf die Verteilung von Machtressourcen (z. B. Korpi 1983) und den Möglichkeitsraum politischer Konflikte:

„A conclusive way of checking the rise of conflict is simply to provide no arena for it or to create no public agency with power to do anything about it [...] All forms of political organization have a bias in favor of the exploitation of some kinds of conflict and the suppression of others because *organization is the mobilization of bias*. Some issues are organized into politics while others are organized out.“ (Schattschneider 1960: 69; Hervorhebungen im Original).

Der Staat beeinflusst somit nicht nur direkt durch die Formulierung politischer Ziele, sondern auch durch die Einrichtung zuständiger Organisationseinheiten oder die Setzung spezifischer Verfahrenslogiken, die sich auf die Möglichkeiten auswirken, auf den politischen Prozess Einfluss zu nehmen: „Durch die Produktion rechtlicher und politischer Organisationsmittel sanktioniert der Staat gewisse Begünstigungs- und Benachteiligungsverhältnisse, die den Trägern gesellschaftlicher Interessen erst erlauben, *als solche* in Erscheinung zu treten“ (Offe 2006 [1975]: 129). Der Staat kann also bestimmte Koordinationsformen oder korporatistische Entscheidungsstrukturen unterstützen, um somit wirtschaftliche Akteure mit quasi-öffentlichen Aufgaben zu betrauen, beispielsweise durch die Gestaltung und rechtliche Absicherung einer korporatistischen Arena. Dabei geht es nicht nur um die Setzung hierarchischer oder kooperativer Steuerungsformen, sondern auch um Einfluss auf die Ausgestaltung der korporatistischen Arena, beispielsweise durch die Unterstützung von schwach organisierten Interessen oder bewusster Bevorzugung einer Position.

Inwiefern und auf welche Weise die Beteiligung von Verbänden am politischen Prozess gesellschaftlich legitim erscheint, ist dabei als historisch und entwicklungsgeschichtliche Frage zu untersuchen, wobei Strategien des Staates und der Verbände dabei miteinander verschränkt sind. Lehmbruch (1987: 28) betont für die Herausbildung dominanter Handlungs- und Verfahrensmuster den Aspekt des Organisationslernens, bei welchem „Strategien und Spielregeln zum Bestandteil des ‚Kollektivgedächtnisses‘ der beteiligten Organisationseliten wird (und zwar der Verwaltung wie der Verbände gleichermaßen!)“.

Unterschiedliche staatliche Verfahrenslogiken spiegeln sich auch in der Einteilung zu Spielarten des Kapitalismus (Hall/Soskice 2001) wider:⁵ Schweden wird dabei dem Typ der *Coordinated Market Economy* zugeordnet, in welchem der Staat die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren nicht nur durch Schlichtung erleichtert, sondern darüber hinaus Kooperationsmöglichkeiten für gesellschaftliche Akteure schafft. Frankreich wird oft als Sonderfall betrachtet, der zu keinem der beiden Typen eindeutig passt. Einige Forscher haben daher eine weitere Kategorie der *State-influenced Market Economies* eingeführt, worunter Frankreich, Italien aber auch Südkorea, Taiwan oder Japan fallen

⁵ Wie bereits angeführt, sind für diese Arbeit nicht die daraus gezogenen theoretischen Implikationen dieses Literaturstranges relevant, sondern zunächst nur die Beschreibung der unterschiedlichen Staatsstrukturen.

(Schmidt 2009). Für diese Arbeit ist nicht wichtig, ob es sich hier tatsächlich um eine neue Spielart des Kapitalismus handelt oder nicht. Allerdings ist der aufgezeigte qualitative Unterschied einer deutlich hierarchischeren Interaktionslogik zwischen Staat auf der einen sowie Unternehmen und Arbeitnehmerorganisationen auf der anderen Seite relevant. Der Staat hat demnach einen höheren Einfluss und seine Tätigkeiten lassen sich nicht auf die Herstellung von Kooperationsmöglichkeiten begrenzen, sondern wirken ggf. sogar einschränkend auf diese: „State action may play an enhancing or a hindering role for business and labor activity, depending upon whether public intervention has a positive or negative impact on economic actors' interactions and productive capabilities“ (Schmidt 2009: 522). Allerdings ist diese Bedingtheit nicht einseitig zu fassen, eine stärkere Staatsintervention bzw. hierarchische Steuerungslogik kann auch mit fehlenden „Ansprechpartnern“ zu tun haben: „So würde etwa die Abneigung der französischen Verwaltung, sich mit den Gewerkschaften in ‚korporatistische‘ Beziehungen einzulassen, verständlich angesichts einer zersplitterten Gewerkschaftsbewegung mit geringem Organisationsgrad und einer aus der Tradition des revolutionären Syndikalismus überkommenen Abneigung gegen Kooperation mit dem ‚Klassenfeind‘ oder der Verwaltung“ (Lehmbruch 1987: 27).

Für Berufsbildung bedeutet dies, dass durch staatliche Intervention die Kooperation zwischen relevanten Akteuren erleichtert werden kann, was die Ausbildung kollektiver Berufsbildungsmodelle wiederum positiv beeinflusst. Andererseits besteht die Möglichkeit, herrschende Konflikte zu verfestigen oder zu intensivieren, was sich negativ auf die Institutionalisierung einer stabilen betrieblichen Ausbildung auswirkt (Thelen 2004: 20; Thelen 2008: 14). Somit sind in der Untersuchung die Fragen zu klären, welche Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten unterschiedliche Akteure im Bereich beruflicher Bildung hatten und ob sich diese zwischen den jeweiligen Akteuren unterscheiden. Darüber hinaus kann der Staat auch direkt die Bereitstellung beruflicher Bildung übernehmen. Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen ist es wahrscheinlicher, dass sich in Schweden ein kollektives Berufsbildungsmodell etabliert, während in Frankreich eine stärkere staatliche Steuerung auch im Bereich beruflicher Bildung erwartbar ist. Wichtig ist, dass staatliche Intervention nicht auf den Dualismus Markt oder Staat begrenzt bleibt. Es stehen verschiedene Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung, bedeutend ist jedoch, dass der Staat dabei zunächst ein Interesse an der Lösung des Kollektivgutproblems der „qualifizierten Arbeitskraft“ entwickelt (Culpepper 2000; Streeck 1987).

Der Staat als eigenständiger Akteur vertritt darüber hinaus eigene Interessen und *policy*-Präferenzen jenseits gesellschaftlicher Verbände (Christensen 2013; Skocpol 1985: 9). Somit bildet der Staat nicht allein eine Arena, in der sich gesellschaftliche Akteure engagieren, politische Kämpfe führen und gegebenenfalls Kompromisse schmieden. Der Staat kann auch eigenständige Interessen verfolgen, was Skocpol als „Staatsautonomie“ bezeichnet: „Unless such independent goal formulation occurs, there is little need to talk about states as important actors.“ Dabei unterscheidet sie jedoch die Fähigkeit, diese eigenen Ziele auch *umzusetzen* („Staatskapazität“):

„Partly, the realization of such possibilities will depend on the availability and (even more problematically) the appropriate use of sound ideas about what the state can and should do to address societal problems. Partly, it will depend on the fit (or lack thereof) between the *scope* of an autonomous state organization’s authority and the scale and depth of actions appropriate for addressing a given kind of problem.“ (Skocpol 1985: 15; Hervorhebungen im Original).

Eine besondere Rolle kommt hierbei der Verwaltung zu, die Skocpol (1985: 9) als „organizationally coherent collectivities of state officials“ definiert. Dabei hängen Präferenzen der Verwaltungsbeamten zusammen mit der spezifischen Ausgestaltung und Verfasstheit der Verwaltung in verschiedenen Ländern. Skocpol (1985: 7–20) bezeichnet diese eher akteurszentrierte Perspektive auf den Staat als „Weberian“, da Weber der Bürokratie aufgrund ihrer Sachkenntnis einen entscheidenden Platz im Herrschaftsgefüge zuschreibt. Diese Expertenmacht versuchen Bürokraten zu erhalten und zu verteidigen, so beispielsweise gegen Bestrebungen des Parlaments:

„Steht die Bürokratie einem Parlament gegenüber, so kämpft sie aus sicherem Machtinstinkt gegen jeden Versuch desselben, durch eigene Mittel (z. B. das sog. „Enquêterecht“) sich Fachkenntnisse von den Interessenten zu verschaffen: ein schlecht informiertes und daher machtloses Parlament ist der Bürokratie naturgemäß willkommener, – soweit jene Unwissenheit irgendwie mit ihren eigenen Interessen verträglich ist.“ (MWG I/22-4: 38).

Der Verwaltung wird zudem eher die Möglichkeit der Ansprache und Lösung von Gemeingutproblemen zugeschrieben als dem Parlament oder der Regierung, welche sich durch Wahlen verstärkt an den Interessen gesellschaftlicher Akteure orientieren müssen. Dennoch betont Lehmbruch (1987: 34) in Hinblick auf die zunehmende funktionale Ausdifferenzierung der Verwaltung, dass sich die Verwaltung als Vertreter eines „allgemeinen“ Interesses gegenüber dem besonderen „Einzelinteresse“ so nicht ohne Weiteres aufrecht erhalten lasse, da „sich in der Verwaltung Organisationseinheiten ausdifferenzie-

ren, denen durch ihre organisationsinterne Aufgabenstellung eine ausgeprägte Klientelorientierung auferlegt ist“. Somit gilt es in der Analyse zu berücksichtigen, inwiefern auch Einheiten der Verwaltung unterschiedliche Interessen und Präferenzen in Bezug auf berufliche Bildung vertreten. Es lässt sich annehmen, dass Vertreter des Bildungsministeriums andere Interessen verfolgten als beispielsweise Repräsentanten des Wirtschaftsministeriums. Wie beschrieben, muss dabei die Kapazität, diese Ziele auch durchzusetzen, berücksichtigt werden, da diese von Politikfeld zu Politikfeld schwankt und auch über Länder hinweg verschieden sein kann.

Weir und Skocpol (1985: 109, 119) unterscheiden staatliche Strukturen weiterhin dahingehend, inwiefern sie Prozesse intellektueller Innovation erlauben bzw. auf welche Art Experten und deren Ideen in den *policy-making*-Prozess einbezogen werden und somit Raum für neue Ideen lassen, die sich in innovativen *policies* niederschlagen. Während in Frankreich ein hierarchisch organisierter Verwaltungsapparat dominierte, waren schwedische Verwaltungsstrukturen eher kollegial geprägt (Crozier 1963; Fourcarde/Schofer 2016; Meijer 1969). Auch dieses Verhältnis ist jedoch wechselseitig bedingt, so dass Lehmbruch folgert, „daß sich Strategien und Strukturen der Verwaltung wie des Verbändesystems als Resultat eines wechselseitigen Anpassungsprozesses in einer (u.U. auch konfliktträchtigen) Interdependenzbeziehung verstehen lassen.“ Auch neuere Forschung widmet sich der Rolle von Experten im *policy*-Prozess, so wendet beispielsweise Christensen (2013) diese Perspektive an, indem sie untersucht, inwiefern ökonomisches Wissen im Staat, speziell der Verwaltung, institutionalisiert ist und erklärt so die divergenten *policy*-Pfade Neuseelands und Irlands in Bezug auf Steuerpolitik. Unterschiedliche Verwaltungsstrukturen und -traditionen sind somit ein wichtiger Erklärungsfaktor staatlicher Handlungen.

Jenseits dessen lassen sich ähnlich wie bei gesellschaftlichen Akteuren in der Literatur die Aspekte der Organisationsbildung und Assoziationsmacht auf die Verwaltung und Staatsbeamte anwenden. Generell nimmt Skocpol ähnlich Weber an, dass ein Aspekt staatlichen Handelns die Stärkung der Autorität, politischen Langlebigkeit und sozialen Kontrolle der staatlichen Organisationen zum Ziel hat, dessen Inhaber die spezifischen *policies* oder *policy*-Ideen hervorgebracht haben: „We can hypothesize that one (hidden or overt) feature of all autonomous state actions will be the reinforcement of the prerogatives of collectivities of state officials“ (Skocpol 1985: 15).

Die angeführten Aspekte stehen im engen Zusammenhang zu Parteieneffekten, welche in der Literatur ebenfalls für berufliche Bildung diskutiert werden (Busemeyer 2009; Busemeyer 2014; Dobbins/Busemeyer 2014). Die traditionelle Parteiendifferenzthese (Hibbs 1977; Schmidt 1996) erklärt unterschiedliche *policy*-outcomes durch Unterschiede der Regierungsparteien, wobei rechte Parteien generell marktfreundlicher seien und linke Parteien sich für eine Ausweitung des öffentlichen Sektors einsetzten,⁶ was in diesem Falle also der Ausweitung staatszentrierter Berufsbildung entsprechen würde. Einige Studien weisen darauf hin, dass Parteien unterschiedliche Präferenzen bezüglich des Lernorts haben: Sozialdemokraten bevorzugten demnach schulische vor betrieblicher Ausbildung (Busemeyer 2009). Folglich begründet Busemeyer (2014) die Integration beruflicher Bildung ins allgemeine Schulsystem letztlich damit, dass sich in Skandinavien die sozialdemokratische Partei und Gewerkschaften nach dem Zweiten Weltkrieg für staatszentrierte, schulische Berufsbildung einsetzten.

Demnach passt die Parteienhypothese zunächst nicht zu der in vielen Studien vertretenen Bedeutung der formativen Phase während der Industrialisierung. Dobbins und Busemeyer (2014: 4–5) führen beide Positionen zusammen, indem sie betonen, dass institutionelle Unterschiede einer Volkswirtschaft während der Industrialisierungsphase spätere *policy*-Vermächtnisse formen, die auch Auswirkungen auf spätere Reformen der beruflichen Bildung haben. Dennoch darf dies keinesfalls deterministisch betrachtet werden, da die Bedeutung dieses Erklärungsfaktors sich im Laufe der Zeit wandeln kann. Demzufolge war zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Arbeitsmarkt der Hauptaustragungsort von Klassenkonflikten. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg und im Zuge zunehmender Demokratisierung wurden Parlamente zu den bestimmenden politischen Arenen und Parteien von elitären zu Massenorganisationen: „This is why the post-war period should be regarded as a second critical juncture in the development of contemporary education systems, which are hence shaped by a combination of both socio-economic institutions and policy legacies from industrialization *and* legacies of partisan conflicts of the 1960 and 1970s.“ (Dobbins/Busemeyer 2014: 5; Hervorhebungen im Original). Dies ist hilfreich, da das Argument auf einen Wandel in der Bedeutung von Erklärungsfaktoren über die Zeit hinweg verweist.

⁶ Neuere Studien zeigen nicht mehr so eindeutige Evidenzen wie Studien zu den Jahren der Nachkriegszeit (Bradley et al. 2003; Castles 1982; Kittel/Obinger 2003; Kwon/Pontusson 2010; Schmidt 1996, 2007).

Nach obigen Ausführungen zur Bedeutung von Staats- und Verwaltungskulturen muss allerdings auch die Bedeutung des parlamentarischen Raumes bzw. die Möglichkeit von Parteieneffekten in einen größeren institutionellen Kontext eingebettet werden. So wurde bereits angeführt, dass die Verwaltungsstruktur eines Landes einschränkend auf Parteieneffekte wirken kann, beispielsweise verweist Heclo (1992) in seiner Studie zu schwedischer Wohlfahrtspolitik auf einen dämpfenden Einfluss der Verwaltung auf den Parteieneffekt. Weitergehend lässt sich aus der elektoralen Stärke einer Partei und ihren spezifischen Präferenzen zunächst nicht das Ausmaß der Konflikthaftigkeit der konkreten Entscheidung ableiten. Somit müssen auch diese in einen konkreten, historischen, institutionellen Kontext eingebettet werden, beispielsweise besteht die Frage, warum es in Schweden trotz der relativen Dominanz der sozialdemokratischen Partei seit 1932 erst zu Beginn der 1970er Jahre zu einer Verschulung beruflicher Bildung kam. Für den französischen Fall lässt sich weitergehend feststellen, dass es dort keine starke sozialdemokratische Partei gab, weshalb nach anderen Erklärungsfaktoren gefragt werden muss.

Wenn der Staat als eigenständiger Akteur analysiert werden soll, sollten sich entsprechend Skocpol (1985) auch für den Bereich der Berufsbildung eigene Ziele feststellen lassen, die deutlich von partikularen Interessen wirtschaftlicher Akteure abweichen (Schmidt 2009: 530). Über verschiedene Literaturstränge hinweg lassen vor allem folgende Motive eine stärkere staatliche Intervention in diesem Bereich wahrscheinlich erscheinen:

Wirtschaftliche bzw. wirtschaftsnationalistische Ziele: In kapitalistischen Wirtschaftsordnungen hat der Staat ein spezifisches Interesse an einer prosperierenden Wirtschaft (z. B. Offe 2006 [1972]): Zum einen, weil seine Einnahmen zu einem Großteil auf Steuereinkommen basieren, und zum anderen, weil die kapitalistische Wirtschaftsorganisation auch ein gesellschaftliches Ordnungs- und Integrationsprinzip darstellt und wirtschaftliche Schwierigkeiten oft einhergehen mit sozialer Unruhe und gesellschaftlicher Instabilität (Rothstein 1987: 305), die es zu vermeiden gilt. Die Förderung beruflicher Bildung kann staatlicherseits als Instrument betrachtet werden, das Angebot an qualifizierter Arbeitskraft innerhalb eines Landes zu erhöhen, was wiederum als entscheidender Faktor für Produktivitätssteigerungen und daraus resultierend erhöhte Steuereinnahmen gilt. Berufsbildung wird hier unter utilitaristisch gesamtwirtschaftlichen Aspekten betrachtet und ist eng verknüpft mit dem Aspekt des Marktversagens.

Ashton und Green (1996) illustrieren beispielsweise anhand der vier Fälle Deutschland, Japan, USA und Großbritannien die Bedeutung der Verzahnung von Staatenbildung und Industrialisierung für Institutionen beruflicher Bildung. Während in Großbritannien und den USA der Industrialisierungsprozess früh einsetzte und sich ohne die Einflussnahme des Staates vollzog, verhalfen in Deutschland und Japan politische Eliten durch gezielte Förderung infrastruktureller Faktoren zum *take off*, so auch im Bereich der beruflichen Bildung. Dies kann Unterschiede zwischen liberalen und nicht-liberalen Modellen beruflicher Bildung erklären, jedoch lässt sich daraus nicht ablesen, welche Strategie ein Staat in der Förderung beruflicher Bildung verfolgt, bzw. ob es zu kollektiver oder staatlicher Ausformung der beruflichen Bildung kommt.

Clarke und Winch (2007: 12) betonen zudem, dass aufkommende Nationalstaaten auch auf die Herstellung nationaler Märkte erpicht waren, in diesem Fall speziell eines nationalen Arbeitsmarkts, in dem die Etablierung von allgemein anerkannten Qualifikationsstandards den Austausch von Arbeitskräften innerhalb des Landes fördert und somit wirtschaftlichen Strukturungleichheiten durch Mobilisierung des Produktionsfaktors Arbeit entgegenwirken kann. Durch solche Regulierungsmaßnahmen verstärkt sich der Einfluss des Staates ebenfalls.

Hinzu kommt, dass der einzelne Staat kein isoliertes Objekt darstellt, sondern eingebunden ist in ein internationales Staatengefüge und sich in diesem möglichst positiv positionieren möchte (Callaghan/Hees 2014; Etges 1999). Somit ist ein wichtiger Aspekt staatlicher Aktivität auch der des Wirtschaftsnationalismus. Während frühere Definitionen darunter verstärkt protektionistische Maßnahmen verstanden, ist die Forschung mittlerweile zu einer breiteren Definition dieses Begriffs übergegangen, der auch marktschaffende Maßnahmen mit dem Verweis auf deren nationale Bedeutung beinhaltet:

„Wirtschaftsnationalismus wird dabei primär als Anruf einer bestimmten nationalen Gemeinschaft verstanden. Der konkrete Inhalt der geforderten wirtschaftspolitischen Maßnahmen ist unerheblich. Entscheidend ist stattdessen der Legitimierungsversuch durch Verweis auf nationalistische Motive. Kennzeichnende Motive sind unter anderem die rhetorische Bezugnahme auf das nationale Interesse, auf bestimmte nationale Leistungen, identitätsstiftende kollektive Erfahrungen (zum Beispiel Kriege) oder gemeinsame kulturelle Werte“ (Callaghan 2013: 3).

Staatliche Akteure nehmen dabei unter Umständen auch Lösungsstrategien anderer (als erfolgreich erachteter) Länder wahr und berücksichtigen diese ggf. für ihr eigenes Han-

deln. Skocpol (1985: 9) betont daher mögliche Diffusionsaspekte,⁷ die es zu beachten gilt: „The linkage of states into transnational structures and into international flows of communication may encourage leading state officials to pursue transformative strategies even in the face of indifference or resistance from politically weighty social forces“.

Auch bei der Organisation beruflicher Bildung können andere Länder als Vorbild gelten, wobei diese Erwägungen dabei im engen Zusammenhang zu machtpolitischem Ansehen sowie wirtschaftlicher und politischer Bedeutung stehen. Andere Länder werden dementsprechend als „Konkurrenz und Vorbild“ betrachtet, besonders dann, wenn „sie eine vorbildliche Organisation und Regelung aufweisen“ (Gonon 1998: 65, 81). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildeten beispielsweise Weltausstellungen eine Plattform, um sich über Vorgänge in anderen Ländern zu informieren oder selbst den eigenen „Stand des Fortschrittes auf dem Gebiet der Technik und der Industrie“ (Gonon 1999: 380) zu verdeutlichen. Bildung, auch berufliche Bildung, wurde selbst zu einem Exponat, so stellten Länder verwendete Lehrmittel, Unterrichtsmethoden oder die Ausstattung der Schulen aus. Zudem reisten Bildungsexperten häufig umher, um Berichte über die Ausgestaltung beruflicher Bildung in anderen Ländern anzufertigen, auf deren Grundlage wiederum Reformen im eigenen Land vorangetrieben wurden. „Im Aufbau nationaler Bildungs- und Berufsbildungsinstitutionen, wie sie vornehmlich im 19. Jahrhundert erfolgten, waren Berichterstattungen aus näherer und weiter Umgebung von einiger Bedeutung“ (Gonon 1998: 57–58) Dabei kann die Einholung solcher Informationen auch als Indiz für umfassende Reform- und Restrukturierungsmaßnahmen betrachtet werden: „Denn strukturelle Innovationen auf einer Makroebene legen auch Bezugspunkte auf einer Makroebene nahe“ (Gonon 1998: 64).

Sozial- und bildungspolitische Ziele: Bereits Adam Smith sah Bildung als zentrales Element zur Erhaltung der sozialen Ordnung: So fordert Smith das Recht auf berufliche Mobilität und schlug zudem an Prüfungen gebundene Zugangsschwellen für Kaufleute und Gewerbetreibende vor (vgl. Alvey 2001). Durkheim betont die Bedeutung des Ausgleichs von geistiger wie körperlicher Bildung angesichts der zunehmenden Arbeitsteilung: „Ohne Frage schließt die Spezialisierung nicht einen gemeinsamen Kern aus, und demzufolge eine gewisse Balance zwischen körperlichen und mentalen Aufgaben, ohne

⁷ Im Rahmen dieser Arbeit kann keine ausführliche theoretische Einbettung der umfangreichen Literatur zu Diffusionsprozessen erfolgen. Siehe für einen Überblick jedoch: Djelic 2008.

die die Gesundheit des Individuums kompromittiert wäre und zugleich die soziale Kohäsion.“⁸ Dadurch sieht er den Staat in der Pflicht, sich dieser Aufgabe anzunehmen: „In dem Moment, in dem die Bildung eine essenziell soziale Funktion erfüllt, kann der Staat diese nicht ignorieren. Im Gegenteil, alles was Erziehung betrifft, muss, in gewissem Maße, seinem Handeln unterstellt werden.“⁹ Die Relevanz beruflicher Bildung im Zusammenhang zur Erziehung zur Nation und dem Sujet der Arbeit beschreibt auch Gonon (1992: 67) für die Industrialisierungszeit: „Zur Arbeitsteilung muss erzogen werden, da die Staatenbildung auf dieser beruhe, wobei die Erziehung zur Arbeit gesellschaftliche Differenzierungen aufheben und ausgleichen soll, sei es für ein allgemein-ethisches Gesamtinteresse oder für die Bildung einer Demokratie oder eines Nationalgeistes.“ Durch die sich verschärfende Angst vor Unruhe durch die aufkommende Arbeiterbewegung wurde berufliche Bildung zunehmend auch im Zusammenhang zur Befriedung der sozialen Frage diskutiert. So setzte der Münchener Schulexperte und Reformers Georg Kerschensteiner Ende des 19. Jahrhunderts berufliche Bildung in Verbindung zu Staatsbürgererziehung bzw. politischer Bildung. Seine Ideen wurden dabei auch jenseits Deutschlands wahrgenommen. Arbeit kommt dementsprechend auch ein identitäts- und gemeinschaftsstiftender Aspekt zu. „There is good evidence that, in the era of the nation state, the state itself has been an important agent in promoting a durable national identity, often associated with a national ideology.“ (Clarke/Winch 2007: 11–12).

Infolgedessen ist auch das Verhältnis beruflicher Bildung zum allgemeinen Schulsystem bedeutend (Gonon 1998, 2009; Gonon/Maurer 2012; Schriewer 1982): Sowohl zum allgemeinen Schulsystem auf gleicher, horizontaler Niveaustufe als auch in vertikaler Dimension in Bezug zu höherer Bildung auf tertiärem Niveau. Die traditionelle Abgrenzung der Bereiche beruflicher und allgemeiner Bildung erklären Bosch und Charest (2010: 2–3) folgendermaßen: 1) Während das allgemeine Schulsystem Schüler für höhere Bildung und den Universitätsbesuch vorbereiten soll, liegt der Fokus bei beruflicher Bildung auf dem direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt, so dass die Zertifizierung einer abgeschlosse-

⁸ Eigene Übersetzung, nach: Durkheim 2013 [1922]: 43–44. „Sans doute, cette spécialisation n'exclut pas un certain fond commun, et, par suite, un certain balancement des fonctions tant organiques que psychiques, sans lequel la santé de l'individu serait compromise, en même temps que la cohésion sociale. Il n'en rest pas moins qu'une harmonie parfaite ne peut être présentée comme la fin dernière de la conduite et de l'éducation.“

⁹ Eigene Übersetzung nach Durkheim 2013 [1922]: 59. „Du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut s'en désintéresser. Au contraire, tout ce qui est éducation doit être, en quelque mesure, soumis à son action.“

nen Berufsausbildung nicht automatisch den Zutritt zu höheren Bildungsinstitutionen sichert. 2) Im Gegensatz zum allgemeinen Schulsystem, das generell homogener und somit eher „aus einem Guß“ konzipiert ist, bestehen im Bereich beruflicher Bildung häufig verschiedene Institutionen nebeneinander, an deren Ausgestaltung eine Vielzahl von staatlichen wie gesellschaftlichen Akteuren beteiligt sein kann. Auch mangelte es gerade in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts häufig an direkten institutionellen Verbindungen zum allgemeinen Schulsystem. Gonon (1992: 167) führt dazu an, dass der allgemeinbildende Teil, in Form der klassischen Wissensschule, sich im Laufe der Zeit zunehmend ausgeweitet hat, so dass ein schulischer Teil beruflicher Bildung, unter Einschluss von Erwachsenen- und Weiterbildung, im historischen Trend zunimmt: „Die auf Wissen bezogene Schulung erhält besonders in Zeiten beschleunigten technologischen und gesellschaftlichen Wandels zusätzliches Gewicht gegenüber situationsbezogenen – etwa auf betrieblicher Arbeit beruhender – Erfahrungen.“ Es lässt sich daher vermuten, dass eine engere Verzahnung beruflicher Bildung mit dem allgemeinen Schulsystem zu einer Stärkung des staatlichen Einflusses in diesem Bereich führt.

Zudem kann berufliche Bildung als direktes Instrument sozialpolitischer Zielsetzungen relevant werden. Da Sozialpolitik in der Untersuchungsperiode einen Kernbereich staatlicher Aktivität ausmacht, ist es wahrscheinlich, dass der Staat auch im Bereich beruflicher Bildung aktiver wird, wenn er diese als Mittel der Sozialpolitik betrachtet. Lange Zeit wurde Bildung aus sozialpolitischen Untersuchungen ausgeklammert. Wilensky (1975: 3) erklärte, dass Bildung sich im Vergleich zu anderen Sozialpolitiken abhebe, da diese der Herstellung von Chancengerechtigkeit (*equality of opportunities*) und nicht der Bekämpfung absoluter Ungleichheit (*equality of outcomes*) diene. Wenn Bildungspolitik jedoch Relevanz für den sozialpolitischen Bereich hat und es politische und institutionelle Verbindungen zwischen diesen Bereichen gibt bzw. Bildungspolitik einen Teil aktiver Arbeitsmarktpolitik ausmacht, worauf neuere Studien hinweisen (Antikainen 2006; Arnesen/Lundahl 2006; Bonoli 2012; Busemeyer 2014), muss dieser Aspekt auch in die Untersuchung beruflicher Bildung einbezogen werden.

Einige Studien untersuchen den Zusammenhang von Wohlfahrtsstaatsregimen (Esping-Andersen 1990) zu spezifischen Bildungsregimen (Busemeyer 2014), die auf ähnlichen politisch-normativen Grundlagen beruhen: Während in liberalen Regimen Bildungspolitik als Ersatz für Sozialpolitik betrachtet werde und das Meritokratie-Prinzip

vorherrschende, betonten sozialdemokratische Regime eher das Recht auf Bildung im Sinne Alfred Marshalls *social citizenship* (Allmendinger/Leibfried 2003; Allmendinger/Nikolai 2010). Dies passt zu Studien, die Bildung als zentralen Bestandteil des nordischen Wohlfahrtsmodells herausstellen (Antikainen 2006; Arnesen/Lundahl 2006). Entsprechend oben angesprochenen Regimetypen wird das schwedische Bildungssystem dem skandinavischen Regimetyp zugeordnet, während Frankreich einen Hybrid bildet zwischen sozialdemokratischem Regime (durch den starken Ausbau frühkindlicher Erziehung) sowie dem liberalen Modell (hohes Ausmaß an Stratifizierung innerhalb des Universitätssystems, z. B. durch die elitären *grandes écoles*).

Berufliche Bildung kann somit einerseits bestehende Statusdifferenzen in einer Gesellschaft aufrechterhalten und verfestigen oder dazu genutzt werden, Statusdifferenzen zu verringern oder auszugleichen und somit eine egalitärere Gesellschaft zu formen. Durch die Verlagerung der Ausbildung in Schulen kann zunächst formal eine Gleichstellung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung erreicht werden. Jedoch ist deren konkrete inhaltliche Ausgestaltung gleichsam bedeutend für die Erhaltung bzw. Aufhebung von Statusdifferenzen in einer Gesellschaft (siehe Kapitel 6.2). Bezogen auf staatszentrierte Berufsbildung lassen sich für Schweden eher die Verringerung von Statusunterschieden in Bezug auf berufliche Bildung und allgemeine Bildung erwarten, während diese in Frankreich auch in der schulischen Berufsbildung stärker erhalten bleiben sollten.

Der Staat ist zusammenfassend nicht einfach als Struktur zu verstehen, in der sich private Interessen durchsetzen, sondern verfolgt ggf. abweichende, übergreifende, eigene Ziele. In der Analyse staatlicher Aktivität soll daher besonders darauf geachtet werden, ob und inwiefern sich diese von den Präferenzen anderer dominanter Akteure wie Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen abheben und dabei die jeweiligen Durchsetzungsmöglichkeiten beleuchtet werden. „The most basic research task for those interested in state autonomy surely is to explore why, when, and how such distinctive policies are fashioned by states.“ (Skocpol 1985: 15). Zusätzlich muss jedoch auf mögliche Koalitionspartner und gesellschaftliche Unterstützung geachtet werden: „A complete analysis, in short, requires examination of the organization and interests of the state, specification of the organization and interests of socioeconomic groups, and inquiries into the complementary as well as conflicting relationships of state and societal actors.“ (Skocpol 1985: 20).

Entsprechend diesen Vorüberlegungen soll diese Arbeit dazu beitragen, ein besseres Verständnis der Rolle des Staates im Bereich beruflicher Bildung zu erlangen, indem Gründe für eine Intervention des Staates genauer beleuchtet sowie einzelne, staatliche Akteure und Konflikte zwischen diesen sowie gesellschaftlichen Akteuren analysiert werden.

Zusammenfassend lässt die korporative Staats- und Verwaltungskultur in Schweden zunächst eine enge Zusammenarbeit mit den Interessenorganisationen auch im Bereich beruflicher Bildung wahrscheinlich erscheinen, während in Frankreich eine Zusammenarbeit unwahrscheinlich erscheint und eine starke staatliche Regulierung erkennbar sein sollte. Zudem lässt sich eine höhere Staatsintervention im Bereich beruflicher Bildung erwarten, wenn dieser eigene Interessen wirtschaftlicher oder wirtschaftsnationalistischer bzw. bildungs- und sozialpolitischer Art verfolgt. Dabei können institutionelle Alternativen, die zunächst nicht mit der Absicht einer völligen Umgestaltung des dominanten Ausbildungsmodells etabliert wurden, im Laufe der Zeit von anderen Akteuren als attraktiv wahrgenommen werden und somit unvorhergesehene Konsequenzen eintreten, die ggf. eine Verschiebung der institutionellen Ausgestaltung beruflicher Bildung bewirken.

2.3 Zusammenfassung

Anhand oben angeführter Konfliktstruktur ließen sich also zunächst deutliche Unterschiede der Ausformung beruflicher Bildung in beiden Ländern erwarten. Somit fragt diese Arbeit unter Berücksichtigung des spezifischen Kontexts, warum trotz auf den ersten Blick sehr deutlicher Unterschiede bezüglich bisheriger Erklärungsfaktoren wie sozio-ökonomische Institutionen und Rolle von Parteien, eine ähnliche institutionelle Ausformung beruflicher Bildung in beiden Ländern erfolgte. Grundsätzlich ergeben sich aus den obigen theoretischen Erwägungen einige Implikationen, die für die Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung relevant sein können:

In der von derzeitiger Forschung identifizierten formativen Phase unterschiedlicher Berufsbildungsmodelle gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts übernahmen die Nachfolgeorganisationen der Zünfte im Handwerkssektor in einigen Ländern durch eine staatlich sanktionierte Gewerbe- und Mittelstandspolitik eine domi-

nante Position in der Ausbildungsorganisation. Dabei beeinflusste die handwerkliche Ausbildung auch die Ausgestaltung der Ausbildung im industriellen Sektor, woraufhin sich kollektive Berufsbildungsmodelle etablierten, die durch eine relative Stabilität auch über Phasen politischer Umbrüche hinweg gekennzeichnet sind (Thelen 2004). In Ländern, in denen sich diese Entwicklung nicht vollzog, wurden andere Organisationsformen beruflicher Bildung dominant.

Erstens: Wenn sich keine Nachfolgeorganisationen der Zünfte im Handwerkssektor herausbildeten bzw. diese keine dominante Position in der Organisation der Berufslehre übernehmen konnten, die auch auf den industriellen Sektor Einfluss nahm, ist entscheidend, wie sich die Unternehmen bzw. Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften im industriellen Sektor verhielten und ggf. eigene Strategien zur Lösung des Kollektivgutproblems erarbeiteten.

Deren mögliche Handlungsrepertoires hängen wiederum ab von der Ausformung und wirtschaftlichen und politischen Integration der intermediären Instanzen wie Arbeitgebervereinigungen und Gewerkschaften (Busemeyer/Trampusch 2012b: 8, 20ff.). Weitergehend verweisen Studien der vergleichenden, historisch-institutionalistischen Politischen Ökonomie darauf, dass besonders für den industriellen Sektor die Ausformung der Arbeitsbeziehungen sowie Tarifpolitik für die Gestaltung der Organisation beruflicher Bildung bedeutsam sind (z. B. Bosch/Charest 2010; Thelen 2004; Trampusch 2014a). Dabei kann es zu komplementären, ko-evolutiven Beziehungen zwischen beruflicher Bildung und Arbeitsbeziehungen kommen, die gegenseitig stabilisierend wirken.

Zweitens: Wenn die intermediären Instanzen im industriellen Sektor fragmentiert und die Arbeitsbeziehungen konfrontativ gestaltet sind, ist eine gemeinschaftliche Lösung der Ausbildungsfrage zwischen Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften unwahrscheinlich. Kooperative Arbeitsbeziehungen hingegen lassen auch kollektive, tarifvertragliche Lösungen der Ausbildungsfrage möglich erscheinen.

Inwiefern diese stabilisierend auf die Ausbildung wirken, hängt wiederum ab vom Verpflichtungscharakter der zuständigen Verbände sowie der Tarifpolitik. Besteht das

Kollektivgutproblem fort, kann der Staat intervenieren und unterstützend tätig werden (Streeck: 1987). Dabei stehen ihm verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, wie die 1) Anregung privater Initiative durch finanzielle Unterstützung und Verbesserung der Kooperationsmöglichkeiten von Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften oder 2) die direkte Übernahme der Ausbildung. Welche Strategie ein Staat wählt hängt wiederum ab von den Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten privater Akteure und ist zudem eng verwoben mit spezifischen Staats- und Verwaltungskulturen (Schmidt 2009).

Weitergehend kann der Staat im Bereich beruflicher Bildung über eigene Ziele verfügen (Skocpol 1985), die ihn zu einem stärkeren Engagement verleiten. Dabei können diesem unterschiedliche Motive zugrundeliegen: Die Förderung der nationalen Wirtschaft, vor allem in Bezug zu internationaler Konkurrenz (z. B. Ashton/Green 1996; Callaghan/Hees 2014), sozialpolitische Bestrebungen (Antikainen 2006, Busemeyer 2014) sowie pädagogische Aspekte (z. B. Gonon 2004) und Verbindungen zum allgemeinen Schulsystem (z. B. Greinert 1999, Schriewer 1986).

Drittens: Wenn der Staat über eigenständige Ziele im Bereich beruflicher Bildung verfügt, wie wirtschaftlicher bzw. wirtschaftsnationalistischer sowie bildungs- und sozialpolitischer Art, erhöht sich der Anteil staatlicher Intervention im Bereich beruflicher Bildung.

Dabei ist zu beachten, dass diese Eingriffe zunächst nicht die dominante Form der Organisation beruflicher Bildung verändern müssen bzw. einen Pfadwechsel bewirken, jedoch ggf. institutionelle Alternativen etablieren, die im Laufe der Zeit auch von anderen Akteuren als attraktiv wahrgenommen werden und somit an Bedeutung gewinnen können (Streeck/Thelen 2005).

Diese Erwägungen gilt es, im Analyseteil vergleichend zu untersuchen. Das folgende Kapitel setzt sich zunächst mit der methodischen Vorgehensweise auseinander.

Kapitel 3: Methodisches Vorgehen

Aufbauend auf einigen allgemeinen Überlegungen zum Verhältnis von Geschichte und Sozialwissenschaften wird deren Bedeutung für die Durchführung einer historisch-vergleichenden Analyse dargelegt. Im Anschluss an die Begründung des Untersuchungszeitraums dieser Arbeit wird daraufhin expliziert, wie die dargelegten Grundprämissen in Form einer prozessanalytischen Vorgehensweise umgesetzt werden, wobei auch die Fallauswahl begründet wird. Weitergehend werden die verwendeten Quellen vorgestellt sowie mögliche Einschränkungen des Forschungsdesigns diskutiert. Zuletzt erfolgt die Operationalisierung der im Theorie-Kapitel entwickelten Annahmen anhand zu erwartender kausaler Prozessbeobachtungen.

3.1 Historisch-vergleichende Analyse

Im Gegensatz zur klassischen Definition Leopold von Rankes, nach welchem die Geschichtswissenschaft allein zur Aufgabe hat, zu beschreiben, „wie es eigentlich gewesen“ ist, verwenden Historiker in Deutschland seit den 1960er Jahren auch verstärkt systematischere Zugänge zu ihren Gegenständen, die oft den Sozialwissenschaften entstammen und sich an deren Theorien anlehnen. Kocka (1975: 9) definiert eine Theorie als „Anwendung expliziter und konsistenter Begriffs- und Kategoriensysteme, die der Erschließung und Erklärung von bestimmten historischen Phänomenen und Quellen dienen, aber nicht hinreichend aus den Quellen abgeleitet werden können“.

Tilly (2001: 6753) benennt fünf Charakteristiken, die als Fundament historischer Arbeit gelten: 1) die Betonung von Zeit und Ort als bedeutende Gründe für Variation, 2) die Verquickung der historischen Arbeit durch Laien und professionelle Wissenschaftler, 3) die bedeutende Grundlage dokumentarischer Evidenz, 4) die Identifikation wichtiger Akteure und ihrer Motivationen sowie 5) die Darstellung der Ergebnisse in narrativer Form. Im Kontrast dazu fokussieren Soziologen insbesondere Strukturen und Prozesse und legen verstärkten Wert auf einen systematischen Vergleich sowie den Versuch, Kausalität objektiv zu überprüfen (Tilly 1986). Tilly plädiert für eine Kombination beider An-

sätze. Dies ist nützlich, da für das Verständnis sozialer und politischer Prozesse historisches Wissen über die jeweilige Periode unabdingbar ist. Diese Arbeit zwischen beiden Disziplinen ist somit ein stetiger Ausgleich zwischen Abstraktion, um Analyseerkenntnisse auf andere Fälle zu übertragen, sowie ausreichender Spezifität, die die jeweiligen zeit- und ortsgebundenen Aspekte ausreichend berücksichtigt. Im Sinne Tillys (2001: 570) soll diese Arbeit einer starken Definition historischer Analyse folgen: „It identifies ways that (1) when and where an event or process occurs affect (2) how it occurs, (3) why it occurs, and (4) with what consequences it occurs.“ Zudem sollen durch den Vergleich der Fälle mögliche Generalisierungen herausgearbeitet werden. Kocka (1975: 14) bezeichnet solche Studien als „exakte historisch-empirische Sozialforschung“:

„Studien dieser Art tendieren dazu, historische Quelleninformationen, systematisch aufbereitet, mit möglichst expliziten Hypothesen zu konfrontieren, die ihrerseits häufig aus speziellen sozialwissenschaftlichen Theorien abgeleitet wurden. Sie streben nach begrenzten Generalisierungen durch Vergleich ähnlicher Fälle oder versuchen, solche Generalisierungen zur Erklärung bestimmter historischer Phänomene als Fälle allgemeiner Regeln heranzuziehen.“

Auch auf Seite der Sozialwissenschaften unterstreichen Forscher in den letzten Jahren zunehmend die Notwendigkeit, Aspekte der Zeitlichkeit und Geschichte in die kausale Analyse einzubeziehen.¹¹ Diese Herangehensweise steht wiederum im Gegensatz zur bloßen Abbildung einer Momentaufnahme, aus welcher universale Schlüsse gezogen werden, die somit implizit oder explizit unabhängig von Zeit und Ort Gültigkeit bewahren sollen. Historisch-vergleichende Studien hingegen nehmen temporale Aspekte ernst. Streeck (2015: 34) bemerkt dazu:

„Having a sense of history as a social scientist means knowing that what one sees is embedded in a continuing chain of events – that what we observe and live in is a transient and contingent world selected in the past from a universe of alternative worlds by human agency, intentionally or not, in combination with fate. The world that is ours, the really existing world, has a past and a future, lined up in time and connected through the present, with previous events and structures causing, or more precisely: conditioning, subsequent ones.“ (Streeck 2015: 34).

¹¹ Eine Ausnahme bilden hier die experimentellen, versuchsorientierten Methoden der Sozialwissenschaften, die sich vor allem auf Handeln in einem unabhängigen Kontext und unter erprobten Laborbedingungen beziehen. Nach Sewell (2005: 100) beruht diese Forschungslogik vor allem auf zwei Grundannahmen: „[A] uniformity of causal laws across time and a causal independence of every sequence of occurrences.“ Damit stehen solche Studien einer kontextualisierten, zeitsensitiven, historischen Forschung diametral gegenüber. Siehe zur Kritik Gerber/Green/Kaplan 2014.

Fragestellungen solcher Untersuchungen ergeben sich oft aus empirischen Puzzles, also aus der Welt, die die Forscher umgibt. Sie behandeln reale Sachverhalte, die sich derzeitigen theoretischen Erwägungen zunächst widersetzen mögen. Ziel ist dementsprechend Theoriebildung und -verfeinerung anhand konkreten, empirischen Materials. Studien dieses Typs bilden somit ein Scharnier zwischen Theorie und Empirie, zwischen Geschichts- und Sozialwissenschaften. Im Gegensatz zum klassischen, historischen Diktum „Jeder Fall ist einzigartig“ erkennen historisch-vergleichende Analysen diese Einmaligkeit zwar an, werden aber dennoch von der Überzeugung angeleitet, dass Vergleiche und Generalisierungen grundsätzlich möglich sind, solange diese historisch eingebettet erfolgen. Anstatt universale, kausale Gesetze für eine Vielzahl von Fällen zu generieren, soll durch Analogiebildung der jeweilige historische Entwicklungspfad der einzelnen Fälle besser erklärt und theoretisiert werden.

Diese Arbeit folgt einem **historisch-vergleichenden Untersuchungsansatz**, welchen Mahoney und Thelen (2015: 3) definieren als fokussiert auf makrokonfigurationale Erklärungen, intensiver Fallkenntnis und der Sensibilität gegenüber Prozessen und zeitlichen Aspekten von Politik. „*Difference as a present fact is seen on a background of similarity as a past possibility, contingently suppressed by specifiable causes identifiable by comparative causal analysis*“ (Streeck 2015: 265; Hervorhebungen im Original). Bezogen auf diese Untersuchung soll dementsprechend festgestellt werden, warum sich in Frankreich und Schweden im Unterschied zu anderen Ländern ein staatszentriertes Berufsbildungsmodell herausbildete, unter der Annahme, dass auch andere Alternativen, wie die Etablierung eines kollektiven Modells, historisch möglich erschienen.

Einen wichtigen Ausgangspunkt der historisch-vergleichenden Literatur bildet die Prämisse **komplexer Kausalität**: Der Vergleich von Sequenzen und Prozessen bedingt, dass CHA auf eine Kombination von Erklärungsfaktoren und nicht auf isolierte Variablen zielt (Falleti/Mahoney 2015). Ziel dieser Arbeit ist es daher nicht, die isolierte Wirkung einzelner Variablen oder die Frage nach deren exakten, quantifizierbaren Effekten zu bestimmen. Vielmehr soll das Zusammenspiel unterschiedlicher Erklärungsfaktoren unter Berücksichtigung zeitlicher Aspekte in einem konkreten historischen Kontext spezifiziert werden, um somit die „*black box*“ zur Einrichtung staatszentrierter, schulischer Berufsbildung zu öffnen. Im Gegensatz zu linearen Kausalitätsannahmen ermöglichen es historisch-vergleichende Analysen, Wechsel- und Rückwirkungen zwischen verschiedenen Er-

klärungs-faktoren in die Analyse einzubeziehen. In diesem Sinne soll die Arbeit zur Aufdeckung von „causal packages“ (Ragin 1987) beitragen oder wie Mahoney und Thelen (2015: 7) herausstellen: „The configurational component of CHA [Comparative Historical Analysis, AW] refers to the way in which researchers consider how multiple factors combine to form coherent larger combinations, complexes, and causal packages.“

Im engen Zusammenhang damit stehen strukturelle Faktoren, die auf die Interessen und Präferenzen entscheidender Akteure einwirken und diese mit bedingen. Dies widerspricht der Annahme von fixierten, universalen, exogenen Präferenzen. „One cannot understand the interests and actions of key actors without appreciating the macrostructural environment in which they are situated“ (Mahoney/Thelen 2015: 7). Kontext wird in diesem Sinne breit verstanden als institutionelle, organisationale und soziale Bedingungen, welche Handeln ermöglichen bzw. beschränken. Somit bildet der Kontext nicht einfach eine Hintergrundfolie für die Wirkung unabhängiger Variablen, sondern ist selbst Teil der kausalen Analyse, wobei je nach dessen konkreter Ausprägung Erklärungsfaktoren unterschiedlich wirken. Zudem ändern sich kontextuelle Bedingungen im Laufe der Zeit, so dass auch hier eine dynamische Ausgestaltung der Analyse geboten erscheint. „In fact, placing an explanation ‚in context‘ often means situating variables in a particular temporal setting.“ (Mahoney/Thelen 2015: 20).

Zeitlichkeit selbst stellt in historisch-vergleichenden Analysen einen formgebenden, kausalen Faktor dar. Diese Zeitsensitivität impliziert einerseits, dass verschiedene Erklärungsfaktoren zu unterschiedlichen Zeitpunkten nicht gleich bedeutsam sind. Stattdessen kann sich ihre Erklärungskraft über die Untersuchungsperiode hinweg wandeln, weshalb es wiederum wichtig ist, den konkreten historischen Kontext zu berücksichtigen. Andererseits können zeitliche Aspekte, wie Anordnung oder konkretes *timing* der Ereignisse, kausalen Einfluss nehmen, weshalb es notwendig ist, Sequenzen zu analysieren. „*Timing matters* in the sense that the temporal relationship among events is consequential“ (Falleti/Mahoney 2015: 218).

Diese Sichtweisen gründen zu großen Teilen auf dem Umgang mit Zeit in der Geschichtswissenschaft, wobei Historiker dieses Wissen eher implizit anwenden, als es offen darzulegen. Eine Ausnahme bildet hier Sewell (2005: 9–10), der sich in seinen Schriften intensiv mit der Konzeptionalisierung von Zeitlichkeit beschäftigt:

„Historians [...] assume that time is *heterogenous*. We assume that what entities exist in the social world, how they operate, and what they mean changes fundamentally

over time. [...] [T]he social temporality posited by historians is always a mix of continuity and change. [...] Temporal heterogeneity implies *causal heterogeneity*. It implies that the consequences of a given act are not intrinsic in the act but rather will depend on the nature of the social world within which it takes place. [...] Temporal heterogeneity also implies that understanding or explaining social practices requires *historical contextualization*.“

Methodisch folgt daraus eine besondere Aufmerksamkeit für Chronologie, Sequenzen und Kontextualisierung. Sewell betont jedoch, dass Historiker dazu neigen, sich in diffuser Kausalität zu verlieren, während Sozialwissenschaftler über ein elaborierteres, genaueres Verständnis über kausal besonders relevante Faktoren verfügen, was sich in einem souveräneren, klareren Umgang mit methodischen und theoretischen Fragen niederschlägt. „The problem, of course, is that the underlying causal structures themselves undergo mutations or transformations over the course of historical time. They, too, have histories“ (Sewell 2005:14). Historisch-vergleichende Analysen zielen darauf, die Vorteile beider Disziplinen miteinander zu vereinen. Dazu verwenden sie einige Grundkonzepte, die die Bedeutung und Auswirkungen von Zeitlichkeit systematisch besser zu fassen versuchen.

Falleti und Mahoney (2015: 212–214) unterscheiden zunächst folgende zeitliche Entitäten: **Ereignisse** bilden demnach „spatially and temporally bounded happenings that can be compared across cases [...]. By our definition [...] events are always happenings that have *general characteristics* that allow for them to apply to multiple cases.“ Der **Kontext** wiederum, in welchem sich diese Ereignisse abspielen, verleiht diesen einen Sinnbezug und formt deren kausale Effekte: „A given occurrence or event may trigger a certain reaction or series of events and ultimately an outcome in a given context but a different sequence in an alternative context.“ Unter **Sequenz** wird ein zeitlich geordnetes Set von Ereignissen verstanden, welches sich in einem bestimmten Kontext abspielt. Als **Prozess** definieren Falleti und Mahoney schließlich „a particular type of sequence in which the temporally ordered events that unfold over time from the start to the end of the theoretically relevant period of analysis. The researcher can identify such events because they belong to a single coherent pattern of reproductive or transformative activity.“

Andere Konzepte setzen diese unterschiedlichen Elemente zueinander in Bezug, so das prominente Konzept der **Pfadabhängigkeit**. Ursprünglich aus der Ökonomie stammend (z. B. Arthur 1994) fand es auch in anderen Disziplinen Anwendung. Levi (1997: 18) definiert Pfadabhängigkeit folgendermaßen:

„Path dependence has to mean [...] that once a country or region has started down a track, the costs of reversal are very high. There will be other choice points, but the entrenchments of certain institutional arrangements obstruct an easy reversal of the initial choice.“

Neuere, sozialwissenschaftliche Ansätze wenden sich gegen die Annahme eines *punctuated equilibrium* Modells, wonach auf einem abrupten Wandel eine Zeit relative Stabilität erfolgt: „We must avoid being caught in a conceptual schema that provides only for either incremental change supporting institutional continuity through reproductive adaptation, or disruptive change causing institutional breakdown and innovation and thereby resulting in discontinuity“ (Streeck/Thelen 2005: 8). Dies bilde zwar eine Möglichkeit institutionellen Wandels, daneben dürfen jedoch auch inkrementelle Prozesse und gradueller Wandel nicht vernachlässigt werden, die sich negativ auf die Stabilität von Institutionen auswirken.

Insgesamt ergibt sich aus Überlegungen zur Pfadabhängigkeit, dass der Analyse von Sequenzen, in denen Ereignisse auftreten, eine hohe Bedeutung zukommt: „[E]arlier parts of a sequence matter much more than later parts, an event that happens ‚too late‘ may have no effect, although it might have been of great consequence if the timing had been different“. Auch Kontingenz kann bedeutsam werden: „Relatively small events, if they occur at the right moment, can have large and enduring consequences“ (Pierson 2000: 263).

Aufbauend auf diesen Konzepten und Annahmen legen Falleti und Mahoney (2015) eine vergleichend-sequenzielle Methode dar, die sie als Grundbaustein der historisch-vergleichenden Analyse bezeichnen:

„This method is defined by the systematic comparison of two or more historical sequences. In CHA, the ‚cases‘ studied nearly always are decomposed into sequences of events, and CHA causal claims rest upon the inferences derived from the analysis and comparison of those sequences“ (Falleti/Mahoney 2015: 211)

In dieser Arbeit sollen daher die Sequenzen bzw. Prozesse der Etablierung staatszentrierter Berufsbildung systematisch miteinander verglichen werden. Tilly (2001: 570) stellt einen weiteren wichtigen Aspekt der vergleichenden Analyse dar, die Untersuchung von **Äquifinalität**: „[P]rocesses that acquire the same names often result from different causes.“ Es ist daher zu überprüfen, inwieweit unterschiedliche, kausale Prozesse zum gleichen Ergebnis führten.

Um diesen Kausalitäts- und Grundannahmen gerecht zu werden, ist es notwendig, über ein breites Fallwissen zu verfügen und sich intensiv mit dem empirischen Material auseinanderzusetzen. Im Gegensatz zu kürzeren Fallstudien, die anhand einer spezifischen unabhängigen Variablen aufgezogen sind, können so ggf. neue Erklärungsfaktoren und fallspezifische Besonderheiten in die Analyse einbezogen werden. Eine zeitsensitive Analyse der Ereignisse, Sequenzen und Prozesse, der Berücksichtigung möglicher Äquifinalität sowie die Annahme komplexer Kausalität, welche auch kontextuellen Bedingungen einbezieht, sind zusammenfassend die Hauptmerkmale der historisch-vergleichenden Analyse, mit denen diese Studie arbeitet. Falluntersuchungen in dieser Perspektive ermöglichen es somit, konkrete, empirisch-basierte kausale Erklärungen aufzudecken, die wiederum als Impulsgeber für weitere Studien dienen können. „This concreteness (and not the ‚breadth‘ of the claims) is what invites other researchers to take up, test, refine, extend, and ultimately confirm or reject the original findings“ (Mahoney/Thelen 2015: 17).

3.2 Untersuchungszeitraum

Obwohl in den Sozialwissenschaften weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass Geschichte bedeutsam ist, wird sie selten in elaborierter Form in Analysen einbezogen. Geschichte und Zeitlichkeit sollen in dieser Untersuchung als Prozess verstanden werden, in welchem sich einerseits konkretes Handeln vollzieht und welcher andererseits kausal auf den späteren Entwicklungspfad einwirkt. Dies lässt sich nur durch einen langfristig angelegten Untersuchungszeitraum erzielen.

In der Analyse wird somit Raum gelassen für graduelle, langsame und auf den ersten Blick nur schwer wahrnehmbare Veränderungen, die aber dennoch längerfristig wirkmächtig sind (Streeck/Thelen 2005; Mahoney/Thelen 2010). Bei der Analyse inkrementellen Wandels liegt der Fokus darauf, wie sich institutionelle Arrangements während einer Zeit relativer Stabilität verändern und Akteure ihre Präferenzen diesbezüglich anpassen. Für den Bereich beruflicher Bildung bedeutet dies, zu untersuchen, inwiefern sich ein dominantes Modell innerhalb eines gewissen Zeitraums wandelt und ob sich ggf. schon Tendenzverschiebungen hin zu einem anderen Modell erkennen lassen. Um dies analytisch zu fassen, ist es ebenfalls notwendig, die Fälle über eine ausgedehnte Zeitspanne zu

untersuchen, da diese Dynamiken anderenfalls leicht übersehen werden können und ggf. zu kausalen Trugschlüssen führen:

„The radical renarrowing of our field of vision imposes severe casualties, as causes and outcomes that unfold only gradually and over long periods of time fall from view and as attention comes to be focused more narrowly on variables that, although temporally proximate to the outcome of interest, may actually play a relatively minor role in explaining this outcome“ (Pierson 2004: 101–102).

Bedeutend ist darüber hinaus die Analyse von sequenziellen und zeitlichen Abfolgen, da die institutionellen Entwicklungspfade sowie Ausprägungen zu einem bestimmten Zeitpunkt auf spätere Akteurstrategien, Interessen, Identitäten und Orientierungen einwirken. Ein längerer Untersuchungszeitraum erlaubt beispielsweise, Entscheidungen zu einem spezifischen Zeitpunkt in Abhängigkeit zu (positiven oder negativen) Feedback-Effekten zu erklären, um so ein genaueres Verständnis der institutionellen und politischen Lösungsmöglichkeiten in diesem konkreten Augenblick zu erfassen. Interessen, Präferenzformierung und mögliche Koalitionsbildungen verschiedener Akteure sind somit durch vorherige Entscheidungen und Entwicklungen bedingt und wirken sich weitergehend auf nachfolgende aus: „Such feedback effects establish the raw materials (constellation of players, definitions of interests) with which policy entrepreneurs, as well as defenders and challengers of existing institutions have to work“ (Thelen 2004: 289).

Zudem ist zu beachten, dass Institutionen über Zeiten politischer Umbrüche hinweg sehr stabil sein können (Thelen 2004). Es erscheint somit sinnvoll, die Untersuchung zur beruflichen Bildung nicht erst mit Ende des Zweiten Weltkriegs zu beginnen, sondern nach vorhergehenden bedeutsamen Entwicklungen und Entscheidungen zu fragen, die einen Einfluss auf die weitere Ausgestaltung beruflicher Bildung in beiden Ländern auch nach dem Zweiten Weltkrieg nahmen.

Die Untersuchung endet mit der Integration beruflicher Bildung in das allgemeine Schulsystem in Frankreich im Jahr 1959 bzw. in Schweden 1971 und so mit der Etablierung staatszentrierter, schulischer Berufsbildung. Im Gegensatz dazu ist der Beginn eines Prozesses selten so eindeutig oder „natürlich“ zu bestimmen (Bennett/Checkel 2015: 26–27). In der Literatur wird die Weichenstellung zu unterschiedlichen Berufsbildungsmodellen derzeit größtenteils auf den Zeitraum der Industrialisierung um die Jahrhundertwende datiert (Thelen 2004). Diese Arbeit setzt somit an diesem Ausgangspunkt an, um sicherzustellen, dass institutionelle Transformationen und Vorläufer in der Analyse berücksich-

tigt werden können. Wie bereits betont, lassen sich die historischen Entwicklungswege beruflicher Bildung nicht zwangsläufig aus aktuellen Typologien ableiten. Zudem müssen ex-post-Rationalisierungen sowie funktionalistische Erklärungen vermieden werden, so dass Funktionen, die Institutionen derzeit erfüllen, nicht mit den Gründen ihrer Ursprünge verwechselt werden.

3.3 Prozessanalyse

Um die Argumentation strukturiert anhand beider Fälle darzustellen, wendet diese Arbeit die Methode der Prozessanalyse (Trampusch/Palier 2016) an. Falleti und Mahoney (2015: 234) beschreiben diese als „central tool that CHA researchers use for establishing causal linkages between events when constructing sequences.“ Dabei werden die im Theorie-Kapitel entwickelten Annahmen einzeln für beide Länder diskutiert und daraufhin miteinander verglichen. Derzeit beschäftigen sich viele methodologische Aufsätze mit der Frage, was genau unter einer Prozessanalyse zu verstehen ist und auf welche Art sie bestenfalls ausgeführt werden soll (Beach/Pedersen 2013; Trampusch/Palier 2016; Blatter/Haverland 2012). Generell lässt sich mit dieser Methode aufdecken, was kausale Faktoren, Ereignisse, Sequenzen und Ergebnisse miteinander verbindet (Trampusch/Palier 2016: 6). Diese Erkenntnisse werden daraufhin in Form von Mechanismen dargestellt. Mayntz (2004: 241; Hervorhebungen im Original) definiert diese als „causal generalizations about *recurrent processes*. [...] Substantively speaking, mechanisms state *how*, by what intermediate steps, a certain outcome follows from a set of initial conditions“. Diese Definition beruht nicht auf einer deterministischen Auffassung von Mechanismen, wonach spezifische Mechanismen immerzu ein bestimmtes Outcome erzielen, sondern einer eher probabilistischen Annahme, die Falleti und Lynch (2009: 1147) folgendermaßen definieren: “[B]ecause mechanisms interact with the context in which they operate, the outcomes of the process cannot be determined a priori by knowing the type of mechanism that is at work“. Dies impliziert, dass kausale Folgerungen nicht mittels Bayesscher Logik gezogen werden können. Trampusch und Palier (2016: 11) betonen, dass für diese Art von Prozessanalyse eine theoretisch begründete Fallauswahl umso wichtiger ist.

Eine Prozessanalyse eignet sich zudem im besonderen Maße, um die oben angesprochene Auffassung von Sequenzen und Zeitlichkeit zu integrieren und dabei fallspezifische Entwicklungen zu rekonstruieren. Eine vorwiegend ahistorische wird so zugunsten einer kontextsensitiven Betrachtungsweise aufgegeben und Zeitlichkeit somit als kausaler Faktor in die Analyse eingeschlossen, beispielsweise durch die Analyse von (positiven oder negativen) Feedbackmechanismen (z. B. Falleti/Mahoney 2015; Falleti 2016).

Zudem müssen Fälle nicht als voneinander unabhängige Entitäten betrachtet werden. Stattdessen können Diffusionsprozesse und internationale Bezüge, die bei *policy*-Analysen eine Rolle spielen, berücksichtigt werden und somit auch Verbindungen zwischen Ländern in die Analyse einbezogen werden. Für diese Untersuchung stellt sich beispielsweise die Frage nach der Bezugnahme ausländischer Berufsbildungsmodelle für nationale Reformprozesse.

Im Unterschied zu einer historisch-chronologischen Vorgehensweise ist die Prozessanalyse eng verbunden mit analytischen und theoretischen Überlegungen und leitet die Studie auch unter diesen Gesichtspunkten an, wobei empirische Beobachtungen stetig an theoretische Erwägungen rückgebunden werden. Ziel ist somit die Überprüfung und ggf. Verfeinerung kausaler Annahmen durch die Gegenüberstellung mit empirischem Material anhand der historischen Quellen. Dies geschieht in Form **kausaler Prozessbeobachtungen**, die Collier et al. (2004: 277) definieren als „an insight or piece of data that provides information about context, process, or mechanism, and that contributes distinctive leverage in causal inference.“ Im Gegensatz zu quantitativen Arbeiten ist die Intention dieser Studien entsprechend Trampusch und Palier (2015: 3) „to observe causal processes through close-up qualitative analysis within single cases, rather than to statistically estimate their effects across multiple cases.“ In den Einzelfallstudien wird dementsprechend zunächst entlang des im vorherigen Kapitel erarbeiteten Analyserahmens die spezifische Fallgeschichte rekonstruiert. Damit theoretische Überlegungen und fallspezifische Beobachtungen daraufhin zueinander in Bezug gesetzt werden können, ist – wie oben angeführt – eine tiefe Kenntnis der jeweiligen Einzelfälle essenziell. Einerseits können so derzeitige theoretische Annahmen überprüft werden, andererseits können Elemente in die Analyse integriert werden, die in bisheriger Literatur noch nicht berücksichtigt wurden.

Diese Arbeit folgt der Anleitung für Prozessanalysen nach Trampusch und Palier (2016: 13–14). Im Folgenden soll die Umsetzung einiger wichtiger Schritte daraus für diese Untersuchung expliziert werden:

Theoretisch angeleitete Analyse: Diese Studie basiert auf einer breiten Grundlage an theoretischer Literatur zu beruflicher Bildung und führt verschiedene Literaturstränge der Berufsbildungsforschung zusammen. Somit werden zunächst deduktiv mögliche Annahmen für die Etablierung staatszentrierter Berufsbildung entwickelt. Allerdings bleibt durch die breite empirische Analyse und den Vergleich beider Fälle weitergehend Raum für exploratives, induktives Vorgehen, welches der Verfeinerung dieser Annahmen dienen kann „[I]t allows for the discovery of specific events in a sequence that were not anticipated“ (Falleti/Mahoney 2015: 229). „[P]rocess tracing in practice is always an iterative process, a back and forth movement between theory and empirical case(s) evidences“ (Trampusch/Palier 2016: 17).

Um eine chronologische Nacherzählung der Einzelfälle zu vermeiden, beruht der analytische Rahmen, der diese Arbeit anleitet, auf in der Literatur diskutierten theoretischen Annahmen und Befunden. Bisherige Studien verweisen beispielsweise auf relevante Akteure und bedeutsame historische Perioden: Für berufliche Bildung ergibt sich aus bisheriger Literatur ein Fokus auf Arbeitgeberorganisationen, Gewerkschaften und Staat. Als bedeutsame Epoche gilt beispielsweise die Industrialisierungsphase um die Jahrhundertwende, da sich unterschiedliche Entwicklungswege beruflicher Bildungsorganisation insbesondere auf diesen Zeitraum zurückführen lassen (Thelen 2004). In einem ersten Schritt wurden zunächst für beide Länder die jeweils kritischen Momente identifiziert, in denen bedeutende Änderungen der Organisation beruflicher Bildung vorgenommen wurden. Darauf aufbauend werden dann die jeweiligen Präferenzen und Motivationen der entscheidenden Akteure herausgearbeitet.

Theorieorientierte Fallauswahl: Die Auswahl der Fälle anhand theoretischer Überlegungen ist wichtig für die Validität und Aussagekraft des entwickelten Arguments. Dabei ist ein Fall definiert als „*a bounded empirical phenomenon that is an instance of a population of similar empirical phenomena*“ (Rohlfing 2012: 24, Hervorhebungen im Original). Diese Studie untersucht Entwicklungspfade zu staatszentrierter Berufsbildung anhand **typischer Fälle** (Gerring 2007: 91), welche entsprechend aktuellen theoretischen Erwägungen ausgewählt sind: Frankreich und Schweden werden in Typologien stets als Paradebeispiele

für den Subtyp staatszentrierter Berufsbildung genannt (Busemeyer/Trampusch 2012; Greinert 1999; Crouch et al. 2001 [1999]) und eignen sich im besonderen Maße, explorativ die historischen und politischen Ursprünge sowie Entwicklungspfade zu staatszentrierter Berufsbildung aufzudecken. So bezeichnet Greinert(1999: 66) beispielsweise den französischen Fall als „Paradebeispiel“ für eine bürokratisch-schulische Ausbildungsorganisation, weshalb „sich die charakteristischen Eigenheiten und Entwicklungsmuster dieses Berufsbildungsmodells in diesem Land auch am besten studieren“ lassen. Folglich trägt diese Studie zu einem besseren Verständnis der Etablierung unterschiedlicher Modelle beruflicher Bildung bei.

3.4 Quellenmaterial

Die historische Methode beruht speziell auf **Quellenarbeit**, die auch für diese Arbeit bedeutsam ist. Quellen sind nach der traditionellen Definition Kirns „alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann“ (Kirn/Leuschner 1968: 29). Diese hängen somit wiederum direkt von der entwickelten Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse ab. Ein wichtiger Schritt im geschichtswissenschaftlichen Arbeitsprozess ist die Quellenkritik: Der Inhalt einer Quelle kann nicht selbstverständlich für bare Münze genommen werden. Darüber hinaus sollte bei jedem Dokument gefragt werden: Wer spricht zu wem, aus welchem Grund und unter welchen Umständen?

Eine bedeutende Unterscheidung, die ursprünglich auf Droysen zurückgeht und durch Bernheim modifiziert wurde, ist der Unterschied zwischen **Traditions- und Überrestquellen**. Traditionsquellen sollen der Unterrichtung der Nachwelt dienen, also: „Alles, was von den Begebenheiten übriggeblieben ist, hindurchgegangen und wiedergegeben durch menschliche Auffassung“, z. B. Memoiren, Reden, Informationsbroschüren etc. Demgegenüber ist eine Überrestquelle alles, „was unmittelbar von den Begebenheiten übrig geblieben ist“, so Rechnungen, Geschäftsvorgänge, etc., aber auch Institutionen können nach dieser Definition auf abstrakterer Ebene diesem Typ untergeordnet werden. Überrestquellen gelten als unmittelbarer und somit „neutraler“, da ihr primärer Zweck nicht der Außendarstellung dient. Die konkrete Einordnung der Quellen hängt hier je-

doch wieder von der jeweiligen Fragestellung ab. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass während des Quellenstudiums die stete kritische Rückfrage und Einordnung der Quelle in den historischen Prozess von zentraler Bedeutung sind.

Quellen sind auch für die Prozessanalyse relevant, um so die historische Integrität und Spezifität des jeweiligen Einzelfalls zu sichern (Trampusch/Palier 2016: 14). Historisch-vergleichende Studien verwenden daher häufig Archivmaterial und Primärquellen, die es ermöglichen, Motivationen und Präferenzen der unterschiedlichen Akteure insbesondere zu ausschlaggebenden Zeitpunkten abzubilden und somit die theoretischen Annahmen zu überprüfen (Mahoney/Thelen 2015: 6). Damit theoretische Erwägungen und empirische Beobachtungen miteinander verknüpft werden können, um dadurch kausale Rückschlüsse zu ziehen, gilt es daher, über ein umfangreiches Fallwissen der spezifischen Länder zu verfügen. Dieses sollte möglichst auf sorgsam ausgewähltes, umfangreiches Quellenmaterial gestützt sein, bei der auch die oben angeführte Quellenkritik berücksichtigt werden sollte. Sewell (2005: 15) erklärt zudem als unbedingte Voraussetzung für das sinnvolle Quellenstudium umfassende Sprachkenntnisse: „[S]cholars should possess a full command of the relevant historical literature and must have the ability to read documents in the original language“.

Demzufolge liegt der Analyse eine Vielzahl von Dokumenten zugrunde: Zunächst einmal wurden entscheidende Gesetze, Erlasse und Verordnungen gesichtet, die bedeutende Reformen einleiteten. Zudem wurden Umstrukturierungen der Verwaltungsorganisation und die ministerielle Zuständigkeiten für berufliche Bildung berücksichtigt. Hinzu kommt Archivmaterial wie interne Regierungsberichte, Protokolle, Rundschreiben, Memos sowie Planungs- und Konzeptpapiere. Zusätzlich wurden offizielle Drucksachen wie Berichte, Untersuchungen und Tagungsprotokolle sowie landessprachliche wissenschaftliche Literatur und zeitgenössische Studien zu beruflicher Bildung ausgewertet. Die Triangulation verschiedener Materialien bietet somit eine breitere Analysegrundlage, wodurch eine umfassendere, stichhaltigere Argumentation möglich ist und die Gefahr einseitiger Darstellungen verringert wird.

Für den schwedischen Fall lässt sich umfangreiches Quellenmaterial auffinden, was unter anderem auf den stark korporatistischen *policy-making*-Prozess zurückzuführen ist: So besteht beispielsweise ein umfassendes staatliches Untersuchungswesen, wobei in dieses auch die für das jeweilige Themenfeld relevanten Akteure einbezogen werden und Teil

der Untersuchungskommissionen bilden. Diese können sich anschließend zum Ergebnis des von der Kommission erarbeiteten Vorschlags wiederum in Form eines *remiss* äußern. Innerhalb dieser Untersuchungsberichte können unterschiedliche Positionen der verschiedenen Akteure sehr gut nachvollzogen werden und es lassen sich viele Hintergrundinformationen zum größeren, historischen Kontext der jeweiligen Reformdiskussion gewinnen.

Im schwedischen *Riksarkivet* in Stockholm wurden speziell die Bestände der schwedischen Handwerksorganisation SHO ausgewertet, zudem die Bestände der Arbeitgebervereinigung SAF und des 1944 eingerichteten paritätischen Institution des *Arbetsmarknadens Yrkesråd*, die als Depositum im *Centrum för Näringslivshistoria* aufbewahrt werden. Im *Arbetsrörelsens arkiv* lassen sich vor allem gewerkschaftliche Unterlagen der LO finden, wobei hier insbesondere die Bestände betreffend der Ausbildungspolitik ausgewertet wurden. Hinzu kommen offizielle Drucksachen von Regierungen, Gewerkschaften und Arbeitgebervereinigungen, z. B. die oben angesprochen staatlichen Untersuchungskommissionen zum Bereich beruflicher Bildung, die als *Statens Offentliga Utredningar* (SOU) veröffentlicht werden.

In Frankreich erfolgte der *policy*-Prozess deutlich etatistischer, weshalb ein Großteil der Quellen speziell aus den für berufliche Bildung zuständigen Ministerien bzw. Unterabteilungen stammt. So wurden in den *Archives Nationales* in Paris speziell die Bestände der *Direction de l'enseignement technique* ausgewertet, worunter auch Besprechungsprotokolle beratender Gremien, beispielsweise des *Conseil supérieur de l'enseignement technique* fallen, wobei im letzteren auch Vertreter der Arbeitgeberseite vertreten waren, so dass sich deren Positionen teilweise in Sitzungsprotokollen niederschlagen.

3.5 Einschränkungen und Begrenzungen der Studie

Zu einer profunden Analyse gehört es ebenfalls, sich möglicher Grenzen und Schwierigkeiten der Untersuchung bewusst zu sein und diese kritisch zu reflektieren. So erlaubt die Prozessanalyse eine genaue, explizite Untersuchung einzelner Fälle, wobei deren Ergebnisse jedoch schwerer generalisierbar sind als die statistischer Analysen, welche die Effekte kausaler Erklärungsfaktoren für eine Vielzahl von Fällen auswerten. Die Rückschlüsse

der Analyse lassen sich somit nur eingeschränkt auf eine größere Population von Fällen übertragen und verfügen über eine vergleichsweise geringe externe Validität. Diesen Schwierigkeiten begegnet die Untersuchung speziell durch die typische Fallauswahlstrategie.

Zudem ermöglicht die enge Verbindung empirischen Materials mit theoretischen Erwägungen, die Darstellung des kausalen Zusammenhangs anhand konkreter historischer Quellen zu überprüfen. Diese intersubjektive Darstellungsform gewährleistet eine hohe Nachvollziehbarkeit der Analyse und erleichtert so eine kritische Diskussion der Ergebnisse, welche wiederum als Ansatzpunkte für künftige Studien dienen können.

Kapitel 4: Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich

In diesem Kapitel wird zunächst die Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich historisch dargelegt, wobei diese Beschreibung in drei Phasen aufgeteilt ist: In der ersten Phase wird die Organisation beruflicher Bildung nach Auflösung der Zünfte beschrieben, während in der zweiten Phase durch das *loi Astier* 1919 seitens des Staates der Versuch unternommen wurde, ein kollektives Ausbildungsmodell in dualer Form zu etablieren, wobei die betriebliche Ausbildung durch den verpflichtenden Besuch theoretischer Zusatzkurse unterschiedlicher Trägerschaft ergänzt werden sollte. Seit dem Zweiten Weltkrieg verstärkte der Staat seine Intervention im Bereich beruflicher Bildung weiter, so dass schließlich 1959 berufliche Bildung in das allgemeine Schulsystem integriert wurde. Im Anschluss an die Nachzeichnung dieses historischen Entwicklungspfades werden Positionen und Konflikte der relevanten Akteure entlang des erarbeiteten Analyse Rahmens erläutert.

Wichtige Gesetze

- 1791 Auflösung der Zünfte
- 1851 Gesetz über den Ausbildungsvertrag
- 1880 Gesetz über *écoles manuelles d'apprentissage*
- 1881 Einrichtung *écoles d'enseignement primaire supérieur* (EPS)
- 1888 Einrichtung *Inspection de l'enseignement technique*
- 1892 EPS werden zu *écoles pratiques de commerce et d'industrie* (EPCI) unter der Aufsicht des Handelsministeriums
- 1892 Einrichtung der *direction de l'enseignement technique* im Handelsministerium
- 1911 Einführung *certificat de capacité professionnelle*
- 1919 *Loi Astier*, betreffend des *enseignement technique industriel und commercial*; verpflichtende theoretische Zusatzkurse (*cours professionnels*); CCP wird *certificat d'aptitude professionnel* (CAP)
- 1920 *enseignement technique* wird zu *sous-secrétariat d'État de l'enseignement technique* angegliedert an *ministère de l'Instruction publique*
- 1925 Einrichtung einer Ausbildungssteuer (*taxe d'apprentissage*)
- 1925 Einrichtung *chambres de métiers*
- 1928 Gesetz über schriftlichen Ausbildungsvertrag
- 1937 *Loi Walter-Paulin* betreffend der Ausbildung im Handwerk
- 1939 Einrichtung *centres de formation professionnelle accélérée*
- 1941 Reform Carcopine: EPCI werden zu *collèges techniques*, EPS zu *collèges modernes*
- 1942 Staat erhält Monopol über *diplômes techniques et professionnels*
- 1944 CFP werden zu *centres d'apprentissage* (CA)

1945	Einrichtung <i>écoles normales nationales d'apprentissage</i> (ENNA) für Lehrerausbildung;
1946	Einrichtung <i>commission consultatives nationales de l'apprentissage</i> (CCNA)
1946	Einrichtung einer staatlichen Inspektion des <i>enseignement technique</i>
1948	Organisation der <i>commissions nationales professionnelles consultatives</i> (CNPC), ersetzen CCNA
1949	Gesetz über Statuten der <i>centres d'apprentissage</i>
1959	Reform Berthoin: <i>Centres d'apprentissage</i> werden zu <i>collèges d'enseignement technique</i> (CET) und die <i>collèges techniques</i> , die ENP und die <i>écoles professionnelles</i> werden zu <i>lycées technique</i>

4.1 Pfadentwicklung

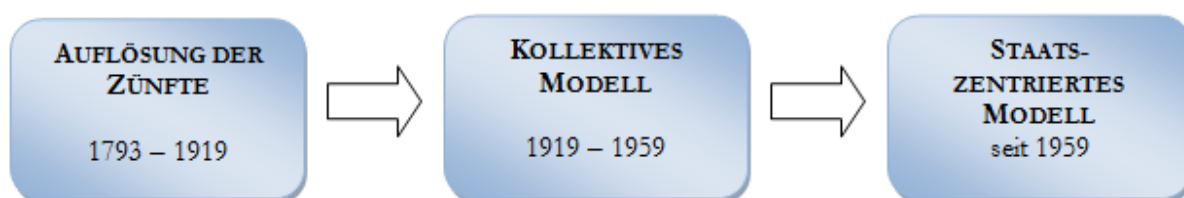


Abbildung 2: Pfadentwicklung Frankreich

Die Entwicklung der französischen Berufsbildung lässt sich nach Auflösung der Zünfte grob in drei Phasen einteilen, wobei die betriebliche Ausbildung zunächst weitgehend unreguliert blieb und der Staat vollzeitschulische Berufsschulen auf hoher und mittlerer Qualifikationsebene¹² für einen geringen Teil der Arbeiterschaft einrichtete. Erste Bestrebungen, die betriebliche Ausbildung zu reformieren, erfolgten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wobei jedoch eine gesetzliche Regelung letztendlich erst nach Ende des Ersten Weltkriegs durchgesetzt wurde. Dabei sollte eine duale Ausbildung durch den verpflichtenden Besuch theoretischer Zusatzkurse in unterschiedlicher Trägerschaft etabliert werden, so dass sich diese Phase grob einem kollektiven Modell beruflicher Bildung zuordnen lässt. Die Integration ins allgemeine Schulsystem und somit der Übergang zu staatszentrierter Berufsbildung erfolgte durch die Reform Berthoin 1959.

¹² Im Folgenden bezieht sich die niedere Qualifikationsebene auf Ausbildungen vergleichbar mit dem deutschen Facharbeiterniveau und hohe Qualifikationsebene auf Ausbildungen vergleichbar mit dem deutschen Fachhochschul-Niveau, z. B. Ingenieuren, während die mittlere Qualifikationsebene sich auf den Zwischenbereich zwischen diesen, besonders Techniker oder Meister, bezieht. Vgl. zur französischen Qualifikationsstruktur auch Drexel 1993.

Nach Auflösung der Zünfte

Die Industrialisierung setzte in Frankreich vergleichsweise spät ein: Bis in die 1860er Jahre war das Land von wirtschaftlichem Protektionismus geprägt, der sich dämpfend auf den Industrialisierungsprozess auswirkte. Erst durch Senkung der Zölle kam es zu einer verstärkten Öffnung des Binnenmarktes gegenüber anderen Ländern, was wiederum als *push*-Faktor auf die Industrialisierung des Landes wirkte. Bereits 1776 wurde auf Initiative Anne Robert Jacques Turgots der Zunftzwang aufgehoben und die freie Berufswahl verbrieft, was in der Praxis jedoch zunächst auf Widerstand stieß. Erst im Zuge der Französischen Revolution wurden das alte Feudalsystem und einhergehend auch die Zünfte endgültig zerschlagen, so dass die Gewerbefreiheit zum dominanten Wirtschaftsprinzip avancierte. Das *décret d'Allarde* im März 1791 bzw. das *loi le Chapelier* im Juni 1791 verboten intermediäre Instanzen. So lautete Artikel 1 des Chapelier-Gesetzes:

„Die Vernichtung jeglicher Art von Korporationen der Bürger gleichen Standes oder gleicher Profession ist einer der fundamentalen Grundsätze der französischen Verfassung, es ist untersagt diese de facto wiederherzustellen, unter egal welchem Vorwand und welcher Form.“¹³

Durch dieses Gesetz wurde ein spezielles Verhältnis von Staat und Individuum ohne Einbeziehung intermediärer Instanzen begründet, welches sich in starker Form auf die Ausprägung der französischen Gesellschaft auswirkte. Von nun an stand ein individuelles Interesse dem des Allgemeininteresses, vertreten durch den Staat, gegenüber.

Durch die Auflösung der Zünfte verfiel auch die klassische Lehre, die nun keiner Kontrolle oder Beaufsichtigung mehr unterlag. Der Staat etablierte einige Schulen zur Ausbildung von „Elite“-Arbeitern bzw. Ingenieuren, besonders in den Bereichen, die für den Staat selbst bedeutungsvoll waren, wie Militär oder Infrastruktur. Neben den Militär-ingenieurschulen wurde 1775 die *École des Ponts et Chaussées* und 1783 die *Écoles des Mines* gegründet. Während der Revolutionszeit wurden die *École Polytechnique* sowie das *Conservatoire des Arts et Métier* eingerichtet, die im Bereich höherer technischer Bildung eine Vorbildfunktion für andere Länder Europas ausübten (Artz 1966). Gegen Mitte des 19. Jahr-

¹³ Die folgenden Zitate in französischer Sprache wurden für den Fließtext eigenständig übersetzt. *Loi le Chapelier*, 14. Juni 1791, Artikel 1, <http://www.vie-publique.fr/documents-vp/loiChapelier.pdf> [zuletzt abgerufen am 2. Januar 2016]: „L'anéantissement de toutes espèces de corporations des citoyens du même état ou profession étant une des bases fondamentales de la constitution française, il est défendu de les rétablir de fait, sous quelque prétexte et quelque forme que ce soit.“

hunderts existierten in Frankreich im Bereich beruflicher Bildung folgende Schultypen: Die *Grandes Écoles* (*Ponts et Chaussée, les Mines, Polytechniques* etc.), einige Ingenieurschulen (z. B. in Lyon, Nancy, Paris) und auf mittlerer Qualifikationsebene die *Écoles des Arts et Métiers* (in Charlons, Angers, Aix).

Im Gegensatz dazu wurde bis in die 1870er Jahre niedere Berufsbildung kaum reguliert und vor allem privater Initiative überlassen. Einige private Träger organisierten Abendkurse, die allerdings oftmals zugleich moralische Erziehungsziele verfolgten. Darunter fallen beispielsweise der 1828 gegründete *Oeuvre catholique des amis de l'enfance* oder der *Oeuvre des apprentis*, der 1842 durch die *Frères des écoles chrétiennes* gegründet wurde. Auch in der Arbeitswelt selbst existierten einige Initiativen, auf Arbeiterseite beispielsweise die 1866 für den Schreinereibereich gegründete *Société fraternelle pour le patronage des enfants de l'ébénisterie* oder aber unternehmensspezifische Schulen, z. B. die des Metallunternehmens Schneider. Auch kommunale Bestrebungen zur Verbesserung der Ausbildung ließen sich erkennen: So verlieh die Stadt Paris beispielsweise seit 1847 Preise und Auszeichnungen für besonders qualifizierte Auszubildende und auch kommunale Berufsschulen wurden in größeren Städten eingerichtet, so in Paris, Le Havre, Lyon oder Nantes. Allerdings gab es zwischen diesen Ausbildungsinitiativen deutliche Niveauunterschiede und sie erreichten nur einen minimalen Anteil der Jugendlichen (Pepel/Troger 2001: 24).

Zur Förderung der Ausbildung, speziell unter moralischen Gesichtspunkten, wurde am 4. März 1851 ein Gesetz erlassen, welches Ausbildungsverträge in schriftlicher oder mündlicher Form verpflichtend machte. Diese Ausbildungsverträge begründeten ein „von zwei individuellen Wirtschaftssubjekten frei ausgehandeltes privatrechtliches Vertragsverhältnis“ (Schriewer 1986: 80). Zur Begründung des Gesetzes verwies der Politiker Pierre-Auguste Callet vor allem auf eine pessimistische Einschätzung der derzeitigen Ausbildungssituation:

„Die Ignoranz der Eltern, die Schwäche des Kindes, die Profitgier des Meisters, die des Vaters und der Mutter des Auszubildenden haben Betrug und schreiende Gewalt erzeugt. Zu oft hat man von der einen oder der anderen Seite den moralischen Charakter und das Ziel der Ausbildung vergessen, um daraus einen unwürdigen Handel zu machen“.¹⁴

¹⁴ M. Auguste Callet: Rapport au Corps législatif; zitiert nach: Perin 1878: 4: „L'ignorance des parents, la faiblesse de l'enfant, l'avidité du maître, celles des père et mère de l'apprenti ont engendré des fraudes et des violences criantes. On a trop souvent oublié de part et d'autre, le caractère moral et le but de l'apprentissage pour en faire un indigne trafic.“

Zudem wurde festgesetzt, dass der Ausbilder den Jugendlichen „vollständig“ ausbilden und am Ende der Ausbildung ein Dokument oder Zertifikat über die Beendigung des Ausbildungsverhältnisses aushändigen musste. Weitergehend wurde die maximale Arbeitszeit der Auszubildenden unter 14 Jahren auf maximal zehn und der unter 16 Jahren auf maximal zwölf Stunden begrenzt.

Diesem Gesetz kam jedoch vor allem ein appellativer Charakter zu, sodass bei dessen Auslegung ein großer, individueller Spielraum gelassen wurde: Der Ausbilder benötigte weder einen Qualifikationsnachweis noch war die abschließende Zertifizierung verbindlich geregelt, so dass diese beispielsweise nichts über konkrete Inhalte der Ausbildung aussagte. Guinot und Dolleaus (1946: 124–125) bemerken dazu:

„Aus Angst, den Anschein zu erwecken die Machenschaften der alten Korporationen wiederzubeleben, wollte man weder eine genaue Kontrolle noch eine finale Prüfung oder ein Ausbildungszertifikat einrichten. Allenfalls gab es eine einfache Entlassungsbestätigung, welche dem Auszubildenden bescheinigte, seinen Verpflichtungen gut nachgekommen zu sein.“¹⁵

Callet erklärte diese bewusste Auslegungsfreiheit mit der Rücksichtnahme auf wirtschaftliche Freiheit:

„Sie finden in dem Vorhaben keine Verfügung, die jemanden angesichts der Unverletzlichkeit seines Hauses beunruhigen müsste. Das Gesetz, das wir Ihnen vorschlagen, lässt der Industrie all seine Freiheit, all seine Vertragsfreiheit. Weit davon entfernt diese Freiheit zu stören, schützt sie diese gegen Missbrauch und Exzess [...]. In einem Wort, es gibt der Lehre wieder ihren moralischen Charakter zurück, welcher ein wenig verblasst ist.“¹⁶

Neben der geringen Anzahl der Lehrverhältnisse bestanden also auch deutliche qualitative Unterschiede zwischen diesen. Aufgrund solch vager Bestimmungen erzielte das Gesetz keine signifikante Erhöhung schriftlicher Ausbildungsverträge, welche überhaupt erst eine Kontrolle des Gesetzes erlaubt hätten.

¹⁵ Guinot/Dolleaus 1946: 124–125: „Dans la crainte de paraître faire revivre les agissements des anciennes corporations, on n’avait pas voulu, en effet, organiser une surveillance correcte, ni instituer d’examen final ni de certificat d’apprentissage. Tout au plus y avait-il un simple congé d’acquit, certifiant que l’apprenti avait bien tenu tous ses engagements.“

¹⁶ Callet: Rapport, zitiert nach: Perin 1878: 10: „Vous ne trouverez dans le projet [...] aucune disposition qui soit de nature à inquiéter personne sur l’inviolabilité de ses foyers. La loi que nous vous proposons laisse à l’industrie toute sa liberté, toute leur liberté aux contrats. Loin de gêner la liberté, elle la protège contre les abus et les excès [...]. En un mot, elle restitue à l’apprentissage son caractère moral un peu effacé.“

Tabelle 2: Ausbildungssituation in Paris, 1848/1860; nach: Charlot/Figeat 1985: 112

	1848	1860
Anzahl der Auszubildenden	19.114	19.742
Davon Auszubildende mit einem schriftlichen Vertrag	4.077	4.523
Gesamtzahl der Arbeiter	342.530	416.811

Durch ein Rundschreiben vom 22. Juni 1853 wurden die Präfekten der Départements¹⁷ dazu aufgefordert, ihre Meinung zu diesem neuen Gesetz kundzutun, wobei die Antworten eindeutig negativ ausfielen. So bemerkte ein Präfekt: „Das Gesetz übt keinen Einfluss auf den Abschluss schriftlicher Lehrverträge aus. Seit seiner Verkündung sind solche Abschlüsse weder mehr noch weniger häufig als zuvor.“¹⁸ Somit setzte sich der quantitative wie qualitative Verfall der Lehre fort, woraufhin in Frankreich eine *crise de l'apprentissage* beschworen wurde, die im Laufe der Zeit immer wieder erneut beklagt werden sollte.

Orientiert an den Berufsschulen auf höherer Qualifikationsebene gab es einige private und kommunale *écoles professionnelles*, die sich vor allem an Kaufleute, Gewerbetreibende und Landwirte richteten und dem Vorbild deutscher Realschulen folgten (Greinert 1999: 37). Einige große Unternehmen, besonders im Maschinenbau und Elektrobereich, gründeten eigene technische Schulen. Dennoch blieben diese Initiativen von begrenztem Umfang. Insgesamt erfolgte in den 1870er Jahren ein Großteil der beruflichen Bildung unter privater oder kommunaler Trägerschaft (Troger 2004: 13). Am 19. März 1870 wurde zudem der *Conseil supérieur de l'enseignement technique* gegründet. Dessen Aufgaben waren zunächst vor allem staatliche Subventionen zu verteilen und die bestehenden Berufsschulen zu überwachen.

Eine umfangreichere staatliche Initiative zum Ausbau eines Netzes beruflicher Schulen begann in der Dritten Republik und muss im Kontext der allgemeinen Schulreform der 1880er (*lois Ferry*) betrachtet werden, die Elementarbildung verpflichtend, kostenlos und laizistisch konstituierte. Diese Schulen gründeten auf den Überlegungen des Pädagogen Octave Gréard. Dieser verfasste 1872 ein Werk, welches eine Verschulung der Ausbildung propagierte und welches sich auf die weitere Entwicklung des *enseignement technique* bedeutend auswirkte: Er verwies zunächst auf den Mangel an privaten Ausbildungsbestrebungen und die nachteiligen Folgen dieser. Demgegenüber stellte er die Idee einer

¹⁷ Die Präfekten sind für die Ausführung staatlicher Maßnahmen auf departementaler Ebene zuständig.

¹⁸ AN/F12/4830: „La loi n'exerce aucune influence sur la passation des contrats écrits d'apprentissage. Depuis sa promulgation, les actes de cette nature ne sont ni plus ni moins fréquents qu'auparavant.“

schulischen Ausbildung und erörterte neben möglichen Organisationsformen auch Ausbildungsinhalte. Gréard beklagte, dass die bisherige Ausbildung „einen Menschen zu einem Auszubildenden, einen Bürger zu einem Arbeiter degradiert und dennoch keinen Arbeiter ausbildet.“¹⁹ Für Gréard sollte die Ausbildung vor allem drei Ziele erreichen: Die Ausbildung zum *homme*, *citoyen* und *ouvrier*. Dazu mussten aus seiner Sicht neben der rein manuellen Tätigkeit sowohl Allgemeinbildung als theoretische Berufsbildung in die Ausbildung integriert werden. Die bisherigen *écoles d'arts et métiers* erschienen ihm dazu aufgrund ihres elitären Charakters ungeeignet: Durch deren Ausbildung würden die Schüler nicht befähigt, „einen Platz in der Arbeiterklasse zu erlangen, sondern ihr zu entkommen“.²⁰ Als Ausweg aus der Ausbildungskrise befürwortete er die Einrichtung einer unter kommunaler Aufsicht geführten Berufsschule, die allein eine Ausbildung der breiten Masse der Jugendlichen sichern könne.

Ein Gesetz vom 11. Dezember 1880 führte inspiriert von diesen Ideen zwei neue Typen von Berufsschulen ein:²¹ 1) *écoles manuelles d'apprentissage*, die durch Départements bzw. Kommunen gegründet werden konnten und dem Handelsministerium unterstellt waren sowie 2) *écoles primaires complémentaires ou supérieures* (EPS), die dem Bildungsministerium zugeordnet waren. Dabei hatten beide Minister Mitspracherechte bezüglich der Schulen des anderen Ministeriums, allerdings war die jeweilige Finanzierung dieser allein dem übergeordneten Ministerium auferlegt. Durch diese Doppelaufsicht wird diese Zeit häufig als *condominium* bezeichnet. Eine Verordnung vom 30. Juli 1881 betonte, dass erstere dazu dienten, bei den Jugendlichen die notwendige Geschicklichkeit und technischen Kenntnisse für den direkten Einstieg ins Berufsleben anzuregen. Die EPS wurden keinem spezifischen Zweck unterstellt, allerdings legte die Verordnung fest, dass diese Schulen berufsbildenden Unterricht (*enseignement professionnel*) beinhalten sollten.²² Bildungs- und Handelsministerium führten in der darauffolgenden Zeit Streitigkeiten über Zuschnitt und Aufsicht dieser Schulen, was sich wiederum als Hemmschuh für deren Wachstum erwies. Schließlich wurden durch das Finanzgesetz vom 26. Januar 1892 die gesamten berufsbildenden Schulen in Form des *enseignement technique* alleinig dem Handelsministe-

¹⁹ Gréard 1910 [1872]: 192: „[...] il déprave l'homme dans l'apprenti, le citoyen dans l'ouvrier et ne forme même pas l'ouvrier.“

²⁰ Gréard 1910 [1872]: 228: „[...] non de prendre rang dans la classe ouvrière, mais d'en sortir.“

²¹ Eine Übersicht der Entwicklung der französischen Berufsschulen erfolgt im Anhang.

²² Verordnung vom 30. Juli 1881: Zu den *écoles manuelles d'apprentissage*: „[...] développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances technique“; zu den EPS: „[...] des cours ou des classes d'enseignement professionnel“.

rium unterstellt. Das zuständige *bureau de l'enseignement technique* des Handelsministerium wurde zum Rang einer *direction de l'enseignement technique* (DET)²³ erhoben und bildete somit die erste nationale Verwaltungsbehörde, die spezifisch für die schulische Ausbildung der Arbeiterschaft zuständig war und über ein autonomes Budget verfügte. Damit verschob sich die Zielsetzung dieser Schulen verstärkt auf die Anpassung an wirtschaftliche Qualifikationsbedürfnisse. Die neue Zuordnung wirkte sich positiv auf die Zunahme der EPCI aus: Die Anzahl dieser Schulen stieg vor allem auf Initiative industrieller Arbeitgeber aus dem Metallbereich an von zwölf im Jahr 1892 mit ungefähr 1.700 Schülern auf 69 im Jahr 1914 mit etwa 13.000 Schülern (Pepel/Troger 2001: 53–55). Trotz dieser Zunahme blieben diese Schulen nur wenigen zugänglich und der Großteil der betrieblichen Ausbildungen erfolgte weiterhin unreguliert. Greinert (1999: 66) bemerkt dazu, dass diese Schulen „von Anfang an nur als Teillösung, nämlich für eine Elite der Arbeiterschaft gedacht“ waren. Somit bestand die Ausbildungskrise fort.

Zusätzlich wurde durch eine Verordnung vom 9. Juli 1881 eine *école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel*, kurz darauf umbenannt in *école nationale professionnelle* (ENP) in Vierzon eingerichtet, die den beiden oben genannten Schultypen als Vorbild dienen sollte und unter staatlicher Trägerschaft stand. Im Jahr darauf wurden zwei weitere Schulen diesen Typs in Armentières und Voiron gegründet. Sowohl die EPCI als auch die ENP können nach Greinert (1999: 38) den deutschen Berufsfachschulen gleichgestellt werden.

Auch die Situation der betrieblichen Ausbildung blieb problematisch: Schätzungen eines Berichts aus dem Jahre 1906 (Ministère du Commerce 1906) legen dar, dass nur etwa zehn Prozent der Auszubildenden über einen schriftlichen Ausbildungsvertrag verfügten und etwa zwei Drittel von diesen ihre Ausbildung nicht beendeten. Nur etwa dreieinhalb Prozent einer Altersklasse besuchten eine Berufsschule und achteinhalb Prozent verfolgten ergänzend zur betrieblichen Ausbildung zusätzliche Berufsbildungskurse (*cours professionnels*). Somit traten fast 90 Prozent direkt im Anschluss an die Primarschule in das Arbeitsleben ein, größtenteils ohne Ausbildungsvertrag. Das Gesetz von 1851 und die ersten Reformbestrebungen zeigten quantitativ somit nur einen geringen Erfolg.

²³ Eine Direktion ist die oberste Einheit in einem Ministerium, die für einen bestimmten Bereich zuständig ist und sich wiederum in weitere Abteilungen gliedert.

**Tabelle 3: Berufsschultypen und Schülerzahlen zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Frankreich;
Quelle: Charlot/Figeat (1985: 161)**

Schultyp	Schülerzahl
EPCI, ENP, Écoles de la ville de Paris	18.000
Section professionnelles des EPS	6.600
Écoles privées (Träger: Kommunen, Assoziationen, Unternehmen)	5.000
Cours professionnels	45.000
Summe	75.000

Resultierend aus der Unzufriedenheit mit dieser Situation entwickelte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Diskussion über eine Reform des Lehrlingswesens. 1905 legte der Wirtschaftsminister Ferdinand Dubief einen Gesetzesvorschlag vor, der den verpflichtenden Besuch von theoretischen Zusatzkursen während der Arbeitszeit beinhaltete. Dieser scheiterte jedoch und wurde 1913 noch einmal von Placide Astier aufgenommen, wobei die Reform durch die einsetzenden Kriegshandlungen unterbrochen wurde.

In der Zeit vor Ende des Ersten Weltkrieg kam so keine größere Reform mehr zustande: Allerdings etablierte eine Verordnung vom 24. Oktober 1911 ein Facharbeiterzertifikat (*Certificat de capacité professionnelle*, zukünftig *Certificat d'aptitude professionnelle*, CAP): Gab es bisher offizielle Diplome nur für den Abschluss der vollzeitschulischen Ausbildung in den Berufsfachschulen,²⁴ sollte mittels des CCP eine Möglichkeit geschaffen werden, auch betrieblichen Auszubildenden und somit Jugendlichen, die keine Berufsschule besuchten, ihre Ausbildung zu verbriefen. Der zugehörigen Prüfung konnten sich Jugendliche unter 18 Jahren nach Abschluss einer dreijährigen praktischen Tätigkeit in Handel oder Industrie unterziehen. Diese breite Formulierung schloss einerseits Schüler der Berufsschulen von der Prüfung aus, da diese nicht über die notwendige Praxistätigkeit verfügten, und ließ andererseits den Auszubildenden, die alleine einer betrieblichen Ausbildung ohne zusätzlichen Besuch der *cours complémentaires* folgten, die Möglichkeit diese abzulegen. Diese Kurse waren zu dieser Zeit noch nicht verpflichtend und auch nicht überall eingerichtet. Die Prüfungen und die Prüfungskommissionen wurden auf départementaler Ebene organisiert und dazu wiederum regionale *comités départementaux de l'enseignement technique* eingerichtet,²⁵ die durch ehrenamtliche, hauptsächlich aus dem Arbeitgeberlager stammende,

²⁴ So existierten für die EPCI die *certificats d'études pratiques industrielles* bzw. *commerciales* (CEPI, CEPC) und für die ENPs die *diplômes d'élèves brevetés* (DEB).

²⁵ Eine Region bildet in Frankreich eine Gebietskörperschaft, die wiederum in Départements gegliedert ist.

Inspektoren besetzt waren. Auf diese Weise wurde die Lehre sehr dezentral organisiert. Aus zentralstaatlicher Sicht erhoffte man sich vor allem eine bessere Übersicht über die Erfolgsquoten bei den CCP-Prüfungen, um sich daran bei Vergabe der Subventionen für die unterschiedlichen Träger der *cours complémentaires* zu orientieren.²⁶ Dadurch, dass diese Prüfungen der Freiwilligkeit unterworfen blieben und zudem häufig nur von Schülern nach Abschluss der EPCI und weiterführender praktischer Tätigkeit erworben wurden, blieb dieses Diplom zunächst im Umfang stark begrenzt (Brucy 1998).

Die konkrete Umsetzung, also Gestaltung und Inhalt der Prüfungen, hing wie beschrieben stark von den lokalen Trägern ab. Dies kam vor allem auf Druck der Arbeitgeber zustande, die die Ausbildung möglichst eng an die lokalen, wirtschaftlichen Anforderungen anzupassen wünschten. So wurden die Abschlussprüfungen zwar durch nationale Verordnungen festgelegt, dennoch gab es bei deren Umsetzung einen relativ großen Handlungsspielraum. Die Etablierung des CCP bildete somit einen Kompromiss zwischen zentralstaatlichen, regionalen und lokalen Instanzen, wobei letztere über die größte Gestaltungsmacht verfügten (Brucy 1998: 58). Durch die Gründung der EPCI und EPS und die Einrichtung eines nationalen Diploms (wenn auch inhaltlich und organisatorisch in starker Abhängigkeit der Regionen bzw. Départements) intervenierte der Staat allerdings bereits in einige Bereiche beruflicher Bildung, die bisher in die alleinige Zuständigkeit der individuellen Arbeitgeber fielen.

Zusammenfassend lassen sich einige Initiativen des Staates im Bereich beruflicher Bildung erkennen: Neben der Einrichtung von berufsbildenden Schulen für einen geringen Teil der Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert weitete der Staat zu Beginn des 20. Jahrhunderts seine Reformbestrebungen vor allem auf den Bereich der betrieblichen Ausbildung aus, für das bisher ein eher vages Gesetz stark appellativer Natur von 1851 Gültigkeit beanspruchte und welches einen schriftlichen oder mündlichen Ausbildungsvertrag festschrieb. Gründe für die staatlichen Reformbestrebungen waren vor allem die Verbesserung des Zugangs zu qualifizierter Arbeitskraft im industriellen Bereich. Diskutiert wurde insbesondere der verpflichtende Besuch theoretischer Zusatzkurse zur betrieblichen

²⁶ Der Artikel 4 der Verordnung vom 24. Oktober 1911 bestimmte, dass die Höhe der Subventionen des Staates für die *cours professionnels* festgelegt werden sollte „unter Beachtung der erzielten Ergebnisse ihrer Schüler bei den Prüfungen des *certificat de capacité professionnelle*“ („[E]n tenant compte des résultats obtenus par leurs élèves aux examens du certificat de capacité professionnelle“).

Lehre. Dieses Vorhaben wurde jedoch erst nach dem Ersten Weltkrieg weiter vorangetrieben.

Am Ende dieser Phase lassen sich die vier identifizierten Funktionsbereiche grob folgenden Akteuren zuordnen:

Tabelle 4: Funktionsbereiche Frankreich, nach Auflösung der Zünfte

Funktionsbereich	Berufsschulen ²⁷	Betriebliche Lehre und Zusatzkurse
Regulierung	Staat, Kommunen	Kommunen, Privat
Finanzierung	Staat, Kommunen	Kommunen, Privat (mit staatlichen Subventionen)
Ausführung und Verwaltung	Kommunen	Privat
Überwachung und Kontrolle	Staat	Departementale bzw. lokale Kommissionen (ehrenamtlich besetzt, unter Vorrang der Arbeitgeber)

Kollektive Phase

Zu Beginn des Ersten Weltkriegs war Berufsbildung in Frankreich autonom, elitär und dezentral organisiert: Der Staat engagierte sich vor allem im Bereich der Berufsschulen sowie durch finanzielle Zuwendungen zu den theoretischen Zusatzkursen, die jedoch ebenfalls von geringem Umfang waren. In Reaktion auf den während des Ersten Weltkriegs deutlich gewordenen Mangel der Rüstungsindustrie an qualifizierter Arbeitskraft nahm die Regierung nach Kriegsende die zu Beginn des 20. Jahrhunderts diskutierten Reformbestrebungen der betrieblichen Lehre wieder auf. Das *loi Astier* von 1919 war angelehnt an die Organisation der betrieblichen Lehre in Deutschland und gilt als Markstein für die Berufsbildung in Frankreich, so dass es häufig als *Charte de l'enseignement technique* bezeichnet wird. Es führte den verpflichtenden Besuch von kostenfreien, theoretischen Berufsbildungskursen (nun bezeichnet als *cours professionnel*) für erwerbstätige Auszubildende unter 18 Jahren in Industrie und Handel ein. Diese Kurse konnten sowohl von den Kommunen oder Départements als auch von Arbeitgeberseite organisiert werden und wurden gesetzlich den Einrichtungen des *enseignement technique* gleichgestellt. Somit fielen diese auch unter die gleiche staatliche Zuständigkeit, wobei das *enseignement technique* seit 1920 wieder dem Bildungsministerium angegliedert wurde.

²⁷ Ausgeklammert hiervon sind private Unternehmensschulen, die in die alleinige Zuständigkeit des jeweiligen Unternehmens fielen.

Anstelle des CCP sollte nun das CAP (*Certificat d'Aptitude Professionnelle*)²⁸ die Ausbildung zertifizieren, was genauer in zwei Artikeln des Gesetzes dargelegt wurde: Artikel 47 bestimmte eine verpflichtende Ausbildungsdauer von mindestens drei Jahren als Zulassungsvoraussetzung für die Prüfung zur Erlangung des CAP. Artikel 48 legte fest, dass sich zwei Kategorien von Jugendlichen der Prüfung unterziehen konnten: Einerseits Schüler einer öffentlichen oder privaten Schule des *enseignement technique*, andererseits in Industrie und Handel tätige Jugendliche, die mindestens 16 Jahre alt waren und in einer Gemeinde lebten, in welcher bisher keine verpflichtenden *cours professionnels* organisiert wurden. Befürworter der Schulen, darunter Edmond Labbé, seit 1920 Direktor des *enseignement technique*, begrüßten die neue Regelung, dass auch Schüler der Berufsschulen eine Zulassung zum CAP erhielten, vor allem deshalb, weil sie so erhofften, die Überlegenheit der Schulen gegenüber der betrieblichen Ausbildung unter Beweis zu stellen und somit den schulischen Ausbildungsweg zu stärken.

Zudem wurden 1919 die *commissions locales professionnelles* eingerichtet, die zusammen mit den *Comités départementaux de l'enseignement technique* für die Organisation der betrieblichen Ausbildung und der *cours professionnels* auf lokaler Ebene zuständig waren. Die neugeschaffenen lokalen Kommissionen sollten die Inhalte und Programme der Kurse den Bedürfnissen der örtlichen Industrie- und Handelstreibenden anpassen und waren größtenteils auch mit Personal aus diesem Bereich besetzt. Sie verfügten über weitreichende Kompetenzen: So konnten sie festsetzen, für welche Tätigkeiten die *cours professionnels* eingerichtet werden sollten, sie hatten ein Mitspracherecht bzgl. der Einstellung der Lehrer, entschieden über Unterrichtsinhalte sowie Regelungen und Inhalte der Prüfungen. Zudem saßen sie in den Prüfungskommissionen, die neben Lehrern, welche auch selbst dem Arbeitgeberlager entstammen konnten, aus einer gleichen Anzahl von Arbeitgebern und Arbeitern bestanden, die vom Präfekten benannt wurden und möglichst selbst den *commissions locales professionnelles* zugehörig waren. Dies hatte zur Folge, dass es viele unterschiedliche CAP-Abschlüsse gab, die jeweils durch einen spezifisch lokalen Zuschnitt geprägt waren (Brucy

²⁸ Die Umbenennung von *certificat de capacité professionnelle* zu *certificat d'aptitude professionnelle* war keine reine Formsache, sondern verwies auf einen inhaltlichen Aspekt: Während das Wort „*capacité*“ im Deutschen eher dem Wort „Können“ entspricht, zielt „*aptitude*“ eher auf „Eignung“. Die Änderung wurde vor allem auf Vorschlag des Arbeitgeberlagers durchgeführt, um den Auszubildenden zu vermitteln, dass sie nach Ablegung des CAP noch nicht „ausgelernt“ seien und ihr Können erst in der betrieblichen Praxis unter Beweis stellen mussten. Dies schlug sich unter anderem darin nieder, dass die Arbeiter nach Abschluss des CAP oft eine Phase des „*demi-ouvrier*“ mit niedrigeren Löhnen als die regulären Arbeiter durchliefen (Brucy 1998: 68).

1998: 69). Die Kontrolle der lokalen Aktivitäten übernahmen ebenfalls die 1911 eingerichteten *comités départementaux de l'enseignement technique*, der *conseil supérieur de l'enseignement technique* unter Vorsitz des Handelsministers sowie ehrenamtliche Inspektoren des *enseignement technique*. Zusammenfassend erwies sich das *loi Astier* als nicht sonderlich erfolgreich, „in der Praxis fehlte es vor allem am staatlichen Willen, die im Gesetz enthaltenen Verpflichtungen von Kommunen, Arbeitgebern und auch Lehrlingen durchzusetzen“ (Greinert 1999: 68).

Der Staat versuchte daraufhin weitergehend verstärkt die private Initiative anzuregen. So wurde im Jahr 1925 eine Ausbildungssteuer (*taxe d'apprentissage*) für Unternehmen eingeführt, die anteilig zur Lohn- und Gehaltssumme (0,2 Prozent) zu entrichten war und die direkt der Förderung beruflicher Bildung in Form der Berufsfachschulen, Berufsbildungskurse sowie betrieblicher Ausbildungsbestrebungen dienen sollte. Dabei war diese eher als Strafe für solche Unternehmen konzipiert, die selbst nicht in Ausbildung investierten. Unternehmen, die die Steuer direkt an eine Berufsschule ihrer Wahl zahlten oder selbst eine Schule oder *cours professionnels* einrichteten, waren von der Steuer befreit.

Weitergehend wurden 1925 Handwerkskammern (*chambres de métiers*) eingerichtet, die die private Ausbildungsinitiative des Handwerkssektors verstärken sollten. Dies geschah vor allem auf Drängen der Handwerker des wiederangegliederten Elsass-Lothringen, die stark durch das deutsche Vorbild der Handwerksorganisation beeinflusst waren. Diese Kammern sollten dementsprechen wie in Deutschland bei Kontrolle und Durchführung der betrieblichen Lehre eine entscheidende Rolle übernehmen.

Am 20. März 1928 wurde ein Lehrlingsgesetz verabschiedet, welches das bis dahin gültige Gesetz von 1851 ersetzte. Durch die Verpflichtung zum Abschluss eines schriftlichen Ausbildungsvertrags sollte sichergestellt werden, dass Auszubildende die im *loi Astier* vorgesehenen Zusatzkurse besuchten. Darüber hinaus wurde der Ausbilder zu einer „methodischen und vollständigen Berufsausbildung“ (*„formation professionnelle méthodique et complète“*) verpflichtet, wobei sich der Lehrling nach Ablauf der Ausbildungszeit einer obligatorischen Prüfung unterziehen musste.

Die Initiative des Staates verstärkte sich also bis zum Zweiten Weltkrieg weiter, ist jedoch nicht gleichzusetzen mit Verschulung, Zentralisierung oder etwa vollständiger Übernahme der privaten Initiative. Verschoolte Ausbildungswege waren eher für die höhere und mittlere Niveaustufe vorgesehen. Gesetzliche Regelungen sollten hingegen die pri-

vate Initiative zur theoretischen und praktischen Ausbildung für den niederen Niveaubereich und somit die Masse der Arbeiterschaft anregen.

Bedingt durch den Zweiten Weltkrieg erhöhte sich der staatliche Einfluss im Feld beruflicher Bildung deutlich. Eine Verordnung von September 1939 sollte die Ausbildung zu Kriegszeiten regeln und übertrug die Aufsicht aller Berufsbildungseinrichtungen, einschließlich der privaten, dem Bildungsminister. In dessen Folge wurden zudem *centres de formation professionnelle accélérée* gegründet, die vor allem der schnellen, vollzeitschulischen Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft für die Rüstungsindustrie dienen sollten. Diese Zentren konnten sowohl den Schulen des *enseignement technique* als auch den privaten Berufsschulen angegliedert werden. Nach der Niederlage 1940 wurden die Zentren schließlich zur Ausbildung arbeitsloser Jugendlicher genutzt, die vom *Commissariat au chômage des jeunes* beaufsichtigt wurden, welches wiederum an das neugegründete *Secrétariat à la Jeunesse* angegliedert war.

Das Vichy-Regime nutzte diese Schulen seit Sommer 1940 weiter und nannte sie nun *centres de formation professionnelle* (CFP). Die starke staatliche Lenkung schlug sich weitergehend darin nieder, dass schulische Ausbildungen verstärkt in den Sektoren ausgeweitet und intensiviert werden sollten, die wirtschafts- und militärstrategisch relevant erschienen. Zudem wurde am 29. Februar 1940 Arbeitgebern verboten, einen sich derzeit in Ausbildung befindlichen Jugendlichen eines anderen Unternehmens oder einer Berufsschule einzustellen, um das vor allem von den großen Unternehmen des Metallsektors beklagte *poaching*-Problem zu begrenzen.

Auch in der Nachkriegszeit blieben diese vollzeitschulischen Zentren nun als *Centres d'apprentissage* (CA) erhalten, wobei deren Zuständigkeit 1944 wieder der DET übertragen wurde. Sie dienten insbesondere der schnellen Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft für den Wiederaufbau des Landes. Bedingt durch die Umstände nach Kriegsende engagierte sich der Staat vorerst vor allem durch die Formulierung von Rahmenbedingungen und Bereitstellung finanzieller Mittel, so dass die CA zumindest zu Beginn über einen relativ autonomen Ausgestaltungsspielraum der lokalen Ausbildung verfügten. Im Februar 1949 wurden schließlich nationale Statuten bezüglich der CA festgelegt, durch welche ihnen der Status einer öffentlichen Bildungseinrichtung zuerkannt wurde. Bereits 1946 waren zudem die ersten *écoles nationales d'apprentissage* (ENNA) für die Ausbildung des Lehrpersonals der CA eingerichtet worden. Somit wurden die CA nun fester Bestandteil

des *enseignement technique* und „die berufliche Erstausbildung in Frankreich [war] endgültig in schulische Bahnen gelenkt“ (Greinert 1999: 72).

Zu Beginn der 1940er Jahre übernahm der Staat schließlich auch die alleinige Zuständigkeit für die Diplome im Bereich beruflicher Bildung, wobei die Inhalte und Modalitäten dieser Diplome nun zwischen Repräsentanten der DET sowie Arbeitgebern, Arbeitnehmern und der Lehrerschaft dieser Schulen in den kurz darauf neu gegründeten *Commissions nationales professionnelles consultatives* (CNPC) ausgehandelt wurden. (Brucy 1998). Dies bildete somit einen weiteren Schritt zur Zentralisierung der beruflichen Bildung, da der Verhandlungsort von der dezentralen, lokalen Ebene hin zur zentralen, nationalen verschoben wurde.

Zudem wurde durch eine Verordnung vom 28. März 1946 ein neues, staatliches Inspektionskollegium festgesetzt. Bis hierher waren es die ehrenamtlichen lokalen und departementalen Inspektoren, darunter vor allem Industrielle, Handwerker oder Kaufleute, die die Überwachung der Einrichtungen des *enseignement technique* übernahmen. Diese wurden nun durch staatliche Beamte ersetzt. Die bisherigen Inspektoren wurden nun zu Beratern (*Conseillers de l'Enseignement Technique*) umgewandelt und sollten primär einen Austausch zwischen Verwaltung und Wirtschaft herstellen.

Die Anzahl der Schüler in den CA stieg deutlich an: Während im Jahr 1944 noch etwa 50.000 Schüler darin unterrichtet wurden, vervierfachte sich die Anzahl bis zum Jahr 1960 auf 200.000 Schüler. Die Zahl der Schüler in den *écoles techniques* erhöhte sich in der gleichen Zeit von 90.000 auf 140.000. Seit 1944 verliefen also zwei Typen schulischer Berufsbildung nebeneinander: Die *écoles techniques*, die vor allem das mittlere Ausbildungsniveau betrafen, sowie die CA, die zur Ausbildung von Facharbeitern und Angestellten dienten (Troger 2004: 14).

Zusammenfassend lässt sich während dieser Phase eine deutliche Verschiebung zu sowohl zentralstaatlichen als auch schulischen Ausbildungsformen erkennen: Während der Staat zu Beginn dieser Phase noch versuchte, die betriebliche Lehre vor allem durch Unterstützung der Einrichtung der *cours professionnels* zu verankern und die privaten Akteure durch eine Reihe von Gesetzen zu einer stärkeren Ausbildungsinitiative anzuregen, übernahm er vor allem bedingt durch den Zweiten Weltkrieg eine deutlich stärkere Rolle durch die Einrichtung vollzeitschulischer Berufsbildungszentren, der späteren CA. Darüber hinaus wurden bisherige departementale bzw. lokale Befugnisse über die konkrete

Ausgestaltung der betrieblichen Lehre und Prüfungsbedingungen auf zentralstaatliches, nationales Niveau gehoben. Dies geschah einerseits durch die Einrichtung der CNPC²⁹, andererseits durch das 1942 eingerichtete Monopol des alleinigen Vergaberechts für Diplome der beruflichen Bildung. Zudem wurden die Inspektoren nun verbeamtet und bestanden nicht mehr aus ehrenamtlichen und größtenteils aus dem lokalen Arbeitgeberlager rekrutierten Personen. Somit waren die Weichen für die Eingliederung in das allgemeine Schulsystem bereits gestellt.

Tabelle 5: Funktionsbereiche Frankreich, Kollektive Phase

Funktionsbereich	Berufsschulen	Betriebliche Lehre und Zusatzkurse
Regulierung	Staat, Kommunen	Staat
Finanzierung	Staat, Kommunen	Staat, Kommunen, Privat
Ausführung und Verwaltung	Kommunen	Privat
Überwachung und Kontrolle	Staat	Staat

Staatliche Phase

Durch die Zwänge des Wiederaufbaus und zahlreicher politischer Umbrüche war eine Reform des allgemeinen Schulwesens, obwohl lange beabsichtigt, zunächst nicht erfolgreich. Mit der Rückkehr de Gaulles und der Verfassungsreform von 1958 wurden die politischen Blockaden dafür allerdings überwunden. Durch eine Verordnung verkündete er 1959 die *Reforme Berthoin*, die die französische Schullandschaft bedeutend umgestaltete. Eine Verlängerung der verpflichtenden Schulzeit bis zum Alter von 16 Jahren sollte das allgemeine Ausbildungsniveau der Bevölkerung anheben und dadurch wiederum die nationale Wirtschaftskraft stärken. Als Mittel dazu war eine massive Ausweitung sowohl der allgemeinen als auch der beruflichen Schulbildung vorgesehen. Die *Reforme Berthoin* erlaubte eine längere Übergangsphase für Schüler bis zur zweiten Sekundarklasse (*cinquième*) durch die Einführung einer Orientierungsphase. Diese wurde mit der Reform Fouchet 1963 auf vier Jahre erhöht und somit auf den gesamten ersten Zyklus der Sekundarschule ausgeweitet. Im Anschluss verteilten sich die Schüler im zweiten Zyklus auf drei verschiedene Ausbildungsgänge: 1) Das *enseignement technique court*, in welchem berufliche Qualifika-

²⁹ In diesen paritätischen Kommissionen fanden sich Arbeitgeber, Gewerkschaften und Staat zusammen. In einem internen Bericht des schwedischen *Arbetsmarknadens Yrkesråd* über eine Studienreise nach Paris aus dem Jahr 1961 wird allerdings festgehalten, dass sich die französischen Gewerkschafter gegenüber der schwedischen Delegation kritisch dazu geäußert hätten: Zwar sähe diese Einrichtung auf dem Papier gut aus, in der Praxis könnten die Gewerkschaftsvertreter aufgrund mangelnder Zeit bzw. fehlender Freistellung vom Arbeitsplatz nicht an dessen Sitzungen teilnehmen, NA SAF F14ED:19.

tionen für den direkten Einstieg ins Erwerbsleben erworben werden sollten; 2) das *enseignement technique long* an den *lycées techniques* sowie das 3) *enseignement général long* an den *lycées générales*.

Zudem bereitete die Reform die sukzessive Integration des *enseignement technique* in das allgemeine Schulsystem vor, so dass es seinen Status als distinkte Verwaltungseinheit verlor und zu einer Abteilung im Bildungsministerium umgestaltet wurde, was auch unter den Gesichtspunkten der finanziellen Einsparungsmöglichkeiten und Gründen der organisatorischen Effizienz geschah. Die CA wurden zu *collèges d'enseignement technique* und die EPCI, die bereits 1941 die Bezeichnung *collèges techniques* erhalten hatten, wurden zu *lycées techniques*. Weitergehend wurden neue Diplome (*brevets d'enseignement professionnel*, *baccalauréats technologiques*, *brevets de techniciens supérieurs*) eingeführt, die jeweils das spezifische Qualifikationsniveau zertifizieren und somit zu einer auch formal deutlicheren Hierarchisierung der Berufsbildung beitragen sollten. Dies geschah nicht zuletzt im Sinne einer zunehmenden staatlichen Wirtschaftsplanung, die theoretisch eine effizientere, rationalere Koordination zwischen Ausbildung, zugehörigem Diplom sowie Stellenanforderungen des Arbeitsmarktes anstrebte.

Zusammenfassend war durch die Einrichtung der CA und deren Verankerung ins allgemeine Schulsystem bereits ein entscheidender Schritt in Richtung vollzeitschulischer Berufsbildung getan, was sich unter anderem an den starken Zuwachsraten der Schülerzahlen dieser Zentren erkennen lässt. Die Regierung unter de Gaulle verfolgte eine umfassende Planungspolitik auch für den wirtschaftlichen Bereich. Die staatliche Übernahme beruflicher Bildung sollte insbesondere eine erhöhte Planungssicherheit und erleichterte Koordination zwischen wirtschaftlichem Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft einerseits und Schülerstrom andererseits erzielen.

4.2 Arenen und Akteure im Bereich beruflicher Bildung

Im Folgenden werden die Präferenzen der verschiedenen Akteure und auftretende Konflikte in den im Theoriekapitel dargelegten Arenen dargelegt.

4.2.1 Arbeitgeber

Herrührend aus Zeiten des Merkantilismus gab es in Frankreich im handwerklichen Bereich zahlreiche Staatsmanufakturen, die vor allem Luxusprodukte wie Handschuhe, Wandteppiche oder Porzellan herstellten. Diesen wurden staatlicherseits weitreichende Subventionen, Monopole und Privilegien zuteil, so dass der Druck zur Modernisierung der Produktionstechniken zunächst gering blieb. Nach Auflösung der Zünfte gegen Ende des 18. Jahrhunderts bildeten sich im Handwerk aufgrund der rechtlich verankerten, individuellen Direktiven zunächst keine Nachfolgeorganisationen auf intermediärer Ebene heraus, die die traditionelle Lehrlingsausbildung übernehmen konnten. Es ist strittig, ob damit auch ein quantitativer Verfall der Handwerksberufe einsetzte. Zdatny (1990) verneint dies und geht davon aus, dass die Zahl handwerklicher Betriebe konstant blieb. Eine Unterscheidung zwischen Handwerk und kleinen Betrieben war jedoch schwierig und auch die Unabhängigkeit, die oft als fundamentales Charakteristikum des Handwerks identifiziert wird, wandelte sich für den einzelnen häufig, der beispielsweise bedingt durch Konkurs eine neue Position als Angestellter eines Betriebs suchen musste.

Eine große Schwierigkeit bestand darin, zu definieren, was genau unter Handwerk zu verstehen war. Diese Frage bildete im Laufe der Zeit immer wieder neuen Anlass für Streitigkeiten: „Artisanat [...] was not a description but an idea“ (Zdatny 1990: 4). Um 1920 definierte sich das Handwerk vor allem negativ: So war ein Handwerker weder ein qualifizierter Industriearbeiter³⁰ noch ein Kapitalist, der niemals selbst mit den Produktionsmitteln in Berührung kam: „Every definition between the world wars specified that a master artisan must himself be a laborer“ (Zdatny 1990: 4). Zudem waren Gesellen von diesen Definitionen ausgeschlossen, da diese als Lohnarbeiter galten. Andererseits fungierte die Betriebsgröße als mögliches Unterscheidungskriterium, wobei hier Konflikte bezogen auf die Betriebsgröße entstanden, speziell bezüglich der exakten Unterscheidung zwischen kleinen Unternehmen und Handwerksbetrieben.³¹

³⁰ Was zuvor oft darunter verstanden wurde: „At least in post-1919 France an artisan ist not what he appears to be in an earlier era: a skilled industrial worker, a labor ‚aristocrat‘ at one stage or another of dependence on the factory“ (Zdatny 1990: 4).

³¹ Bedingt durch diese Definitionsstreitigkeiten und die mangelnde Organisation lassen sich auch genaue Zahlen über Umfang und Entwicklung des Handwerks in Frankreich zu dieser Zeit nur schwer fassen. Als eigene Kategorie wurde es erst seit 1963 in offiziellen Statistiken angeführt (Zdatny 1990).

Erneute Organisationsbestrebungen im Handwerk begannen erst gegen Ende des Ersten Weltkriegs und speziell hinsichtlich eines gemeinsamen Kampfes für Steuererleichterungen für kleine Betriebe. Zudem wirkte sich die Wiederangliederung Elsass-Lothringens 1919 durch den Versailler Vertrag als treibende Kraft für die Organisationsbildung des französischen Handwerks aus. Durch die Zusicherung eines besonderen gesetzlichen Status³² blieben in diesen Regionen einige Regelungen aus der deutschen Zeit erhalten, beispielsweise die Organisation des Handwerks in Handwerkskammern und damit verbunden auch die korporative Gestaltung der Ausbildung. So ist das französische Wort *artisanat* als Oberbegriff für das Handwerk eine Übersetzung des deutschen Begriffs „Handwerk“ durch ein Mitglied der elsässischen Handwerkskammer um 1920 (Zarca 1985: 10) und existierte vorher nicht. Das Handwerk in Elsass-Lothringen strebte eine nationale Vereinigung an und das französische Handwerk betrieb ebenfalls Initiativen zur Bildung eines nationalen Zusammenschlusses. 1922 gründete sich die *Confédération générale de l'artisanat français* (CGAF), die durch den Staat finanziell unterstützt und gesetzlich abgesichert wurde. Dies tat der Staat vor allem aus politischen Erwägungen, um so eine Kraft gegen die radikalen Gewerkschaften zu etablieren und zu vermeiden, dass das Handwerk sich mit diesen verbündete (Zarca 1993).

Dennoch zeigten sich deutliche Konfliktlinien zwischen französischem Handwerk, speziell vertreten durch die in der CGAF dominanten Pariser Schuhmacher, einerseits und dem elsass-lothringischen Handwerk andererseits. Dabei entstanden Konflikte besonders bezüglich zweier Fragen: 1) einer genaueren Definition des Handwerks sowie 2) dessen bevorzugter Organisationsform. Dabei stand die Bevorzugung einer korporatistischen Organisation, vertreten besonders durch den Vorsitzenden der elsass-lothringischen Handwerkskammer Hubert Ley, einer gewerkschaftlichen Präferenz gegenüber, insbesondere vertreten durch Robert Tailedet, Schuhmacher aus Paris. Entsprechend der korporatistischen Position zeichnete sich das Handwerk durch eine spezielle, manuelle Produktionsform, hohe berufliche Fertigkeiten und der Abwesenheit von Arbeitsteilung aus, dementsprechend war die Größe des Betriebes irrelevant. Das Handwerk wäre nicht allein durch wirtschaftliche Interessen verbunden, sondern bilde eine gemeinsame Lebensform. Zudem herrsche zwischen den verschiedenen Kategorien wie Meister,

³² So haben die Handwerkskammern dort bis heute einen besonderen gesetzlichen Status, siehe http://www.idl-am.org/?kbe_knowledgebase=chambres-de-metiers (zuletzt abgerufen am 2. Februar 2016).

Geselle, Lehrling aber auch Besitzern größerer Betriebe eine gewisse Harmonie, die nicht zuletzt auf der Möglichkeit des sozialen Aufstiegs und einer engen Gemeinschaft gründe. Dies verhindere auch die Grundlage jeglicher Klassenbildung. Entsprechend dieser Position bildete das Handwerk somit einen Stand, der durch spezifische Fertigkeiten und die ganzheitliche Arbeitserfahrung miteinander verbunden sei. Die Organisation des Handwerks sei daher vor allem durch die Einrichtung lokaler, korporatistischer Strukturen zu erreichen. Demgegenüber betonten die Befürworter gewerkschaftlicher Organisation vor allem soziale Differenzen und Konflikt anstatt Harmonie, wobei sie besonders in Tradition Pierre-Joseph Proudhons und zum Teil auch Karl Marx‘ standen. Für sie bildete das Handwerk keinen Stand, sondern eine Klasse, die durch gemeinsamen Kampf und Verteidigung vor allem materieller Interessen aneinandergebunden wurde. Dies sollte durch eine möglichst homogene Organisation unabhängiger Meister von Kleinstbetrieben erzielt werden. Zudem verteidigten sie ein individuelles Freiheitsinteresse: Gegen staatliche Organisationsverpflichtungen in Form von Korporationen setzten sie die Idee individueller, voluntaristischer Zusammenschlüsse in Gewerkschaften, da allein darin die Stärke der Organisation begründet liege. Zudem pflegten die kleinen Unternehmer in Frankreich ohnehin bereits enge Kontakte zur Arbeiterbewegung, was wiederum als Grund für die Bevorzugung gewerkschaftlicher, möglichst zentraler Organisation angeführt wurde (Zdatny 1990).

Es entwickelte sich ein verstärkter Konflikt über die organisationale Basis des Handwerks. Als die CGAF das Handwerk Elsass-Lothringens zur Aufgabe ihrer lokalen, korporativen Organisation und stattdessen zur Übernahme einer gewerkschaftlichen, zentralen Organisation drängte, um dadurch eine größere Homogenität innerhalb des Handwerks zu erzielen, spaltete sich dieses 1924 ab. Diese Differenzen blieben über lange Zeit bestehen und spalteten das Handwerk und somit auch dessen organisationale Macht. „It sometimes appeared, looking at the second half of the 1920s, that the movement would continue to fracture into smaller and smaller groups, and to finish, sometime in the 1930s, where it had begun in 1919: without any national coherence“ (Zdatny 1990: 39).

Durch ein Gesetz vom 26. Juli 1925 wurden Handwerkskammern (*chambres de métiers*) für ganz Frankreich eingeführt, um die private Initiative im Ausbildungsbereich zu fördern. Diese sollten im Handwerksbereich die lokalen Kommissionen bzw. die *comités départementaux de l'enseignement technique*, die durch das *Loi Astier* geschaffen wurden, erset-

zen, wodurch das Handwerk de jure nun selbst für die Organisation und Ausführung der Ausbildung zuständig war. Zudem sollten diese Kammern als professionelle und wirtschaftliche Interessenvertretung des Handwerks dienen. De facto zeigten sich bei der Umsetzung jedoch erneut diverse Hemmnisse: Zunächst opponierten die Handelskammern, die verwaltungsrechtlich der Bildung lokaler Handwerkskammern zustimmen mussten, und verzögerten bewusst die Implementation des Gesetzes. Zudem sollten die Handwerkskammern durch lokale Handwerker eingerichtet werden, was den Zentralisierungsplänen der CGAF entgegenlief und zu Konflikten im Handwerk selbst führte. Weitergehend hatte das Gesetz festgelegt, dass ein Drittel der Handwerkskammer durch Gesellen besetzt werden, die jedoch häufig in radikalen Gewerkschaften organisiert waren und in den Handelskammern vor allem Interessen der Arbeitgeber vereint sahen. Auch als die Gründung von Handwerkskammern gegen Ende der 1920er Jahre in Schwung kam, erfüllten diese nicht die an sie gestellten Erwartungen der Vereinheitlichung und Stärkung handwerklicher Interessen, sondern wurden stattdessen selbst zum Austragungsort innerhandwerklicher Konflikte. Zudem verfügten sie real über fast keine Kompetenzen: Zwar hatte das Gesetz von 1925 die Ziele der Handwerkskammern festgesetzt, aber kaum Mittel zu deren Umsetzung verankert. In Artikel 17 wurde bestimmt, dass ein spezielles Gesetz die spezifischen Bedingungen festlegen sollte, unter denen die Handwerkskammern an der Ausbildung mitwirken, welches jedoch bis in die 1930er Jahre nicht umgesetzt wurde.

In einem Schreiben der *Chambre de Métiers d'Indre-et-Loire* an das DET bzgl. der Einrichtung eines Ausbildungsgesetzes heißt es diesbezüglich: „Alle Handwerkskammern wünschen zu sehen, dass dieses Gesetz, das noch nicht einmal im Parlament diskutiert wurde, abgeschlossen wird.“³³ Im Laufe der Zeit setzte sich das Handwerk trotz organisationaler und ideologischer Konflikte dennoch für eine gemeinsame Regelung der handwerklichen Ausbildung ein. Dabei gab es zwei Gesetzesvorschläge: Der Vorschlag von Michel Walter war eher der CGAF zugeordnet während der Albert Paulins dem korporativen Lager zugeordnet werden kann. Beide hatten jedoch genügend Überschneidungen, so dass diese Vorschläge schließlich in einem gemeinsamen Gesetz zusammengefasst wurden, dem Gesetz Walter-Paulin von 1937.

³³ Schreiben der Chambre de Métier d'Indre-et-Loire, undatiert, vermutlich 1934; AN 19970516/1: „Toutes les Chambres de Métiers désirent voir aboutir cette loi qui n'a pas encore été discutée par le Parlement.“

In dessen Vorlauf wandte sich die *Chambre de Métier d'Indre-et-Loire* in den 1930er Jahren an die DET, um ihre Standpunkte bezüglich der Ausbildungsorganisation zu verdeutlichen. Dabei forderte sie u. a. „effektive Sanktionen“ („*sanctions effectives*“) bzgl. des verpflichtenden, schriftlichen Ausbildungsvertrags. Weitergehend forderte die Handwerkskammer zur Neuordnung der Ausbildung:

„Zuerst einmal vertritt unsere *Chambre de Métiers d'Indre & Loire* die Meinung, dass das Gesetz über die Organisation der Ausbildung alle manuellen Berufe, die eine methodische und vollständige Ausbildung benötigen, regeln muss. Wir können nicht nachvollziehen, dass allein die handwerklichen Berufe eine reglementierte Ausbildung erhalten sollen. Angesichts der Handwerker wäre dies eine schwere Ungerechtigkeit, von der man Abstand nehmen sollte. [...] Wenn das neue Gesetz allein die Handwerksklasse betrifft, wird es unwirksam sein. Das Gesetz muss einen allgemeinen Charakter haben, und nicht ein Ausnahmegesetz sein.“³⁴

Beachtenswert an diesem Schreiben ist unter anderem, dass explizit von „Handwerksklasse“ („*classe artisanale*“) die Rede ist, was auf den Flügel der CGAF verweist. Weitergehend sollte es keine Ausnahmeregelungen mehr für die Ausbildungssteuer geben und stattdessen eine zusätzliche Abgabe für die Unternehmen und Betriebe eingeführt werden, die nicht selber ausbildeten. Mit diesem Vorschlag wurde eine gewisse Absicht verfolgt: Durch ein Verbot jeglicher Ausnahmeregelungen sollten „sich die Ressourcen in solchem Ausmaß erhöhen, dass der Staat vielleicht eine Reduktion der Steuerrate anvisieren könnte, eine Reduktion die von der gesamten Arbeitswelt sehr willkommen geheißen würde“.³⁵ Der Bildungsminister bemerkte dazu in einem internen Vermerk: „Es drängt sich der Gedanke auf, dass die Handelskammer mit ihrer Forderung nach Tilgung einer Steuerbefreiung nicht in ihrem eigenen Namen spricht.“³⁶ Zudem betonte er die Bedeutung des CAP im Gegensatz zum geforderten eigenen Zertifikat nach Ende der Ausbildung.

³⁴ Schreiben der Chambre de Métier d'Indre-et-Loire, undatiert, vermutlich 1934; AN 19970516/1: „Tout d'abord, notre Chambre de Métiers d'Indre & Loire estime que la loi sur l'organisation de l'apprentissage devra réglementer tous les métiers manuels nécessitant un apprentissage méthodique et complet. Nous ne pouvons concevoir que seuls les métiers artisanaux aient un apprentissage réglementé. Vis à vis des Artisans ce serait une grave injustice qu'il faut écarter. [...] Si la nouvelle loi ne devait toucher que la classe artisanale, elle serait inopérante. Cette loi doit avoir un caractère général, et non être une loi d'exception.“

³⁵ Schreiben der Chambre de Métier d'Indre-et-Loire, undatiert, vermutlich 1934; AN 19970516/1: „[...] les ressources augmenteraient dans telles proportions que l'Etat pourrait peut-être envisager une réduction du taux, réduction qui serait bien accueillie par le monde du travail.“

³⁶ Ministère de l'Instruction Publique et de Beaux-Arts, Projet de la Chambre de Métiers d'Indre-et-Loire, Observation, undatiert, vermutlich 1934; AN 19970516/1: „[...] il faut penser qu'en demandant la suppression des exonérations la Chambre de Métiers ne parle qu'en son propre nom.“

Dennoch konnte die DET den Bestrebungen einer gesetzlich geregelten Ausbildung durchaus etwas abgewinnen. In einem internen Vermerk, gerichtet an den Direktor Luc, heißt es zu den Vorschlägen der Handwerkskammer:

„Aus unserer Sicht erfordert das Vorhaben der *Chambre de Métier d’Indre-et-Loire* eine ernsthafte Untersuchung, da es zu unseren bereits auf den Weg gebrachten Projekten passt. Diese Untersuchungen [...] ermöglichen es uns vielleicht ein Regierungsprojekt zu entwickeln, das dabei hilft, das durch die Anwendung des Loi Astier Erreichte, zu erhalten. Aber wir dürfen nicht verheimlichen, dass die bestehenden Spaltungen zwischen den Handwerkern der Art sind, unsere Bemühungen zu lähmen.“³⁷

Die DET, welche eine Stabilisierung und verpflichtende Ausbildung für alle Bereiche anstrebte, sah somit einen möglichen Koalitionspartner bei der Umsetzung dieses Vorhabens.

Diese Diskussion führte schließlich zum Erlass des Gesetzes Walter-Paulin am 10. März 1937. Es beinhaltete eine verpflichtende Berufsorientierung und Ausbildung in den Handwerksbetrieben und stellte die alte Hierarchie von Lehrlingen, Gesellen und Meistern wieder her. Zudem sollte zusätzlich zur praktischen Ausbildung in den Betrieben der Besuch der theoretisch ergänzenden *cours professionnel* verpflichtend sein, was darauf zielte, die Ausnutzung Jugendlicher als billige Arbeitskraft zu unterbinden und mit den pädagogischen Bestrebungen einer Ausbildung der DET übereinstimmte. Des Weiteren sollte die Ausbildung durch ein verpflichtendes Examen (*examen de fin d’apprentissage artisanal*) am Ende der Ausbildungszeit abgeschlossen werden, welches dem Auszubildenden die theoretischen und praktischen Fähigkeiten zur Ausübung des erlernten Berufs verbürgte. Die Ausbildung selbst durfte allein durch einen Meister oder einen hochqualifizierten Gesellen erfolgen, die dazu ein Zertifikat der Handwerkskammern erhielten. Die Überwachung der einzelnen Ausbildungsbetriebe sollte ebenfalls durch Inspektoren dieser Kammern übernommen werden, welche vom zuständigen Minister des *enseignement technique* bestimmt wurden. Dennoch zeigten diese Regelungen nur mäßigen Erfolg, da einerseits die Handwerksbetriebe selbst sie nur partiell umsetzten und die Handwerkskammern zudem über

³⁷ Note pour Monsieur Luc, Directeur Général de l’Enseignement technique, undatiert, vermutlich 1934; AN 19970516/1: „A notre sens, le projet de la Chambre de Métiers d’Indre-et-Loire constitue une étude sérieuse qu’il convient de joindre aux projets qui nous sont déjà parvenus. Ces études nous permettront peut-être d’élaborer un projet gouvernemental qui [...] s’efforcera de conserver ce qui a déjà été réalisé par l’application de la Loi Astier. Mais nous ne devons pas nous dissimuler que les divisions existant entre des artisans, sont de nature à paralyser nos efforts.“

zu geringe finanzielle Mittel verfügten, so dass auch eine strenge Überwachung der Einhaltung nur schwer möglich war (Zarca 1985).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Handwerk in Frankreich somit während der Industrialisierungsphase um die Jahrhundertwende nicht organisiert war und somit auch nicht artikulations- bzw. verhandlungsfähig. Ein Grund hierfür waren die in der französischen Verfassung festgelegten vereinigungsrechtlichen Regelungen, die die Etablierung körperlicher Selbstverwaltungsstrukturen zunächst verhinderten. Dies bewirkte, dass die Ausbildungskrise nicht mittels Verfestigung bzw. Wiederherstellung berufsständischer Ausbildungsmuster gelöst werden konnte. Erst in den 1920er Jahren kam es zu einem Zusammenschluss des Handwerks, wobei dieser durch starke Konflikte zwischen dezentralen, korporativen bzw. zentralen, gewerkschaftlichen Logiken erfolgen sollte. Der Staat unterstützte die Einrichtung von Handwerkskammern, die sich de facto jedoch als nur eingeschränkt handlungsfähig erwiesen. Somit etablierte sich um die Jahrhundertwende keine kollektive Lösung der Ausbildungsfrage im Handwerksbereich, die später auch in anderen Bereichen, wie dem industriellen Sektor, hätte übernommen werden können. Es gilt daher nun zu fragen, welche Präferenzen die industriellen Arbeitgeber diesbezüglich entwickelten.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts war die Organisationsrate der Arbeitgeber in Frankreich relativ schwach. Die Regierung Waldeck-Rousseau nahm 1899 mit Alexandre Millerand zum ersten Mal einen sozialistischen Minister ins Kabinett auf. Dieses stieß bei den Arbeitgebern auf Ablehnung, zumal dieser auch noch für das Wirtschaftsressort zuständig war. Diese schlossen sich daraufhin zunehmend zu Verbänden zusammen, besonders in solchen Regionen, in denen auch die Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung stark war. Um 1910 waren Arbeitgebervereinigungen ein bedeutender Widersacher sowohl der radikalen Arbeiterbewegung als auch der republikanischen Politiker: „Employer associations helped to transform the French right from a backward-looking and declining coalition of aristocrats and orthodox Catholics into a socially progressive, procapitalist alliance against socialism“ (Friedman 1990: 164). Häufig im katholischen Milieu angesiedelt, vertraten sie einen stark paternalistischen, autoritären Führungsstil.

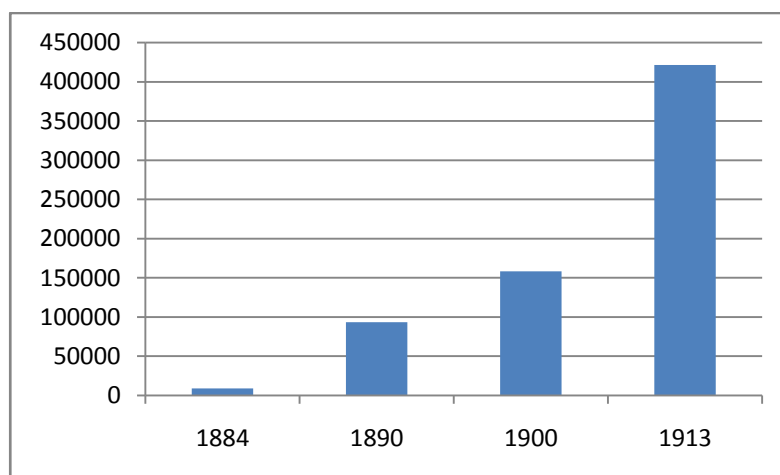


Abbildung 3: Mitgliederzahl Arbeitgebervereinigungen in Frankreich, 1884–1913; Quelle: Friedman 1990: 160.

Die Anzahl der Arbeitgebervereinigungen erhöhte sich im Laufe der Zeit weiter. Diese Zusammenschlüsse erfolgten sowohl auf nationalem wie auf regionalem Niveau, jedoch häufig ohne klare Definition von Handlungszielen und Agenden. Sie blieben „häufig nur noch Zirkel für informelle Zusammenkünfte, Dokumentationszentren oder Organisation zur Verwaltung von Familienausgleichskassen“ (Weber 2010: 399). 1919 gründete sich die *Confédération générale de la production française* (CGPF).³⁸ Innerhalb der CGPF hatte die *Union des industries et métiers de la métallurgie* (UIMM) eine dominante Stellung inne und beklagte, dass die CGPF ihrem Ziel, der zentralen Vertretung von Arbeitgeberinteressen, nicht gerecht werde. Die UIMM war bereits 1901 in Reaktion auf verstärkte Streiktätigkeiten im Metallsektor gegründet worden und war eine der ersten Arbeitgebervereinigungen in Frankreich. Allgemein setzte sich die UIMM für eine verstärkte Zentralisierung und Koordination zwischen den einzelnen Arbeitgeberverbänden ein, allerdings unter dem steten Vorbehalt, dass die UIMM darin eine Führungsrolle behielt. Die Schwierigkeiten, die angestrebte Zentralisierung zu erreichen, lassen sich unter anderem an der Zahl der Unternehmensvereinigungen in Industrie und Handel aus dem Jahr 1930 ablesen: In 7.615 Vereinigungen waren rund 600.000 Mitglieder organisiert, was eine effiziente Handlungskoordination deutlich erschwerte (Kolboom 1983: 44).

Die einsetzende Industrialisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts verstärkte den Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft in den modernen Industriebetrieben, dennoch blieb der Landwirtschaftssektor bis in die 1940er Jahre dominant (siehe Abbildung 4). Zu dieser

³⁸ Die CGPF wurde 1936 zur *Confédération générale du patronat français*; gründete sich nach Auflösung der Verbände während der Vichy-Zeit 1946 auf staatlichen Druck neu als *Conseil national du patronat français* (CNPF) und wurde 1998 schließlich zum *Mouvement des entreprises de France* (MEDEF).

Zeit beschäftigte sich die Industrie besonders mit der Entwicklung von Elektro- und Benzinmotoren sowie deren Anwendung für Automobil, Eisenbahn, Schiff- und Luftfahrt. In diesen Bereichen benötigten Arbeitgeber daher besser ausgebildete Arbeitskräfte. Zudem waren diese Branchen auch für den Staat von hoher strategischer Bedeutung, speziell unter militärischen Gesichtspunkten. Besonders Arbeitgeber aus dem Elektrowesen beklagten sich über einen Mangel an ausgebildeter Arbeitskraft und verwiesen auf die fortbestehende *crise de l'apprentissage*. Einige Unternehmen aus diesen Sektoren eröffneten eigene technische Schulen, besonders im Luftfahrtbereich (Bréguet, Gnôme et Rhône) oder im Automobilbereich (Peugeot, Panhard). Dennoch blieben diese Initiativen im Umfang begrenzt (Troger 2004: 14).

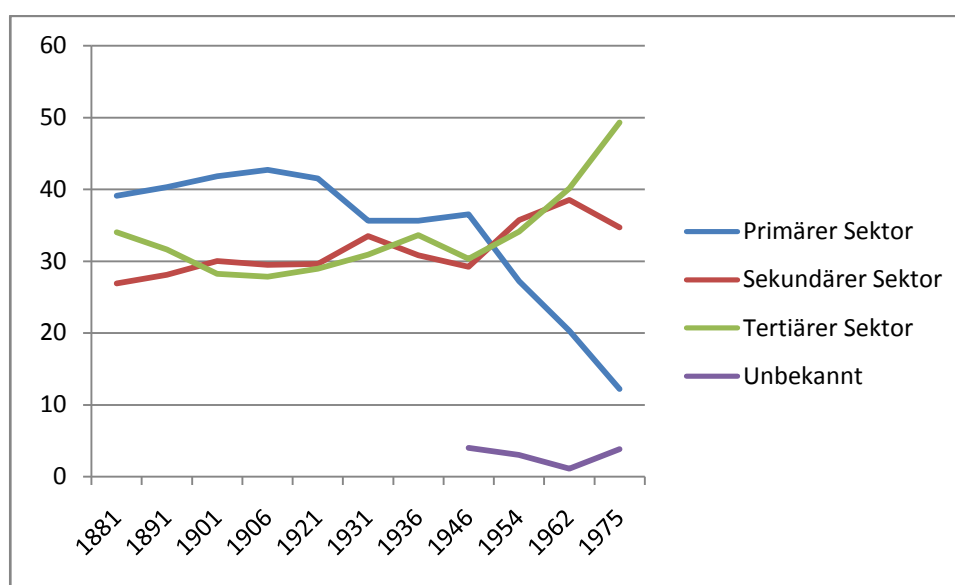


Abbildung 4: Entwicklung der Wirtschaftssektoren in Frankreich, 1881–1975; Nach: Flora/Kraus/Pfennig 1987: 494.

Im Jahre 1902 gründeten einige Industrielle und hohe Verwaltungsbeamte die *Association française pour le développement de l'enseignement technique* (AFDET), die als Lobbyorganisation einer spezifischen Ausbildungspolitik betrachtet werden kann: Sie unterstütze vor allem die Tätigkeiten des Wirtschaftsministers, der die Ausbildung verstärkt hinsichtlich wirtschaftlicher Bedürfnisse ausrichten wollte, und diene als Bindeglied zwischen Staat, Industrie und schulischen Einrichtungen. Einerseits unterstützte die AFDET eine verstärkte, schulische Ausbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte für die Bereiche der Industrie, in denen ein Mangel an diesen herrschte. Der Fokus richtete sich dabei insbesondere auf Techniker, die eine Zwischenstellung zwischen Unternehmensführung und Wissenschaft

einnehmen sollten. Andererseits strebte die AFDET für das Niveau des Facharbeiters eine kollektive Lösung zur Umgehung des *poaching*-Problems an: Unter Wahrung größtmöglicher, unternehmerischer Freiheit sollten die Unternehmen selbst dazu gebracht werden, gemeinsam in der Ausbildung aktiv zu werden. Staatliche Regelungen befürwortete die AFDET eher als Unterstützung, eine bessere Koordination der Arbeitgeber zu erzielen, wobei der Staat jedoch nicht in die Inhalte der Ausbildung eingreifen sollte (Troger 2004: 14).

Allgemein sprachen sich die Arbeitgeber zunächst gegen staatliche Eingriffe und den verpflichtenden Besuch von zusätzlichen, theoretischen Berufsbildungskursen aus, speziell während der Arbeitszeit. Ein Bericht (Ribes-Christofle 1905) aus dem Jahr 1905 über die Position der Arbeitgeber für die *Fédération des industriels et commerçant* unterstreicht, dass die Einführung eines schriftlichen Ausbildungsvertrags unnötig sei, da einige Unternehmen, wie im Bereich Optik, Maschinenbau, Elektrik oder Rüstungsindustrie, ohnehin auf eine umfassende Ausbildung der Arbeitskräfte angewiesen wären, was einen schriftlichen Vertrag überflüssig erscheinen lasse. In anderen Bereichen würden die Arbeitgeber hingegen keinesfalls von einer umfassenden Ausbildung der Arbeiter profitieren, da es ausreiche, diese im betrieblichen Ablauf (*on the job*) anzulernen. Eine verpflichtende, organisierte Ausbildung stelle somit eine Belastung der Arbeitgeber ohne konkreten Nutzen dar. Der Report bemängelte allerdings den als zu gering erachteten Umfang betrieblicher Ausbildung, der einen allgemeinen Mangel an qualifizierter Arbeitskraft nach sich zöge, gerade in Hinblick auf ausländische Konkurrenz. Somit zeigte sich die Arbeitgeberseite einverstanden mit der Ausweitung von Zusatzkursen, in denen theoretische Grundkenntnisse vermittelt werden, die für die neuen Produktionsvorgänge relevant waren. Im Unterschied zu vielen anderen Ländern sollten diese Kurse in Frankreich aber keinesfalls verpflichtend sein. Der Staat solle somit vor allem finanzielle Unterstützung bieten, die Organisation und Programminhalte der Ausbildung sollten hingegen in den Händen der Arbeitgeber belassen werden.

Zusammenfassend lässt sich die Position der Arbeitgeber zu diesem Zeitpunkt grob auf drei Punkte zusammenführen: 1) Der Staat sollte weder in die betriebliche Ausbildung noch in die Ausgestaltung der Arbeitsverhältnisse der Jugendlichen regulativ eingreifen; 2) Es sollte keine verpflichtende Ausbildung für beschäftigte Jugendliche eingeführt werden, da sich diese Problematik von allein regeln würde: Bei Notwendigkeit wür-

den die Unternehmen ohnehin ausbilden, falls sie dies nicht tun, dann weil es reicht, die Jugendlichen während der Arbeitszeit anzulernen; 3) Dennoch herrsche ein quantitativer Mangel an qualifizierter Arbeitskraft. Der Staat sollte daher durch Unterstützung bei der Einrichtung und Finanzierung von zusätzlichen theoretischen Kursen behilflich sein. Diese dürften jedoch nicht verpflichtend gemacht werden und die Arbeitgeber müssten die Kontrolle über diese behalten (Charlot/Figeat 1985: 242).

Die Ausbildungskrise setzte sich fort. Die *écoles professionnelles* des Handelsministeriums, die ursprünglich dafür gedacht waren, Facharbeiter direkt für den Produktionsprozess auszubilden, bildeten nun verstärkt eine Arbeiterelite in Form des Technikers aus, den *ouvrier technicien*. Zwischen dem angelernten Arbeiter, dem *ouvrier spécialisé*, und dem Techniker gab es Bedarf an einer weiteren Kategorie von Arbeitern, den *ouvriers qualifiés*. Diese sollten die Instandhaltung und Reparatur der Maschinen sichern und den Produktionsprozess überwachen. Auch traditionelle Unternehmen, in denen eine Maschinisierung erst partiell erfolgt war, benötigten Arbeitskräfte auf diesem Niveau und konkurrierten somit mit den großen Unternehmen darum. Somit blieb das Problem der Versorgung mit qualifizierter Arbeitskraft auf diesem Niveaubereich bestehen. Dadurch, dass diese Niveaustufe allerdings nicht in den *écoles professionnels* ausgebildet wurde und auch nicht allein in den handwerklichen und industriellen Betrieben, sollte die Einrichtung von theoretischen Zusatzkursen diesen Mangel beheben (Charlot/Figeat 1985: 255).

In einem weiteren Report aus dem Jahr 1910 (Ribes-Christofle/Henry/David-Mennet 1910), der sich speziell auf den Reformvorschlag, aus dem sich das spätere *loi Astier* entwickelte, bezog, lässt sich bereits eine Verschiebung der Arbeitgeberpositionen erkennen. Der verpflichtende Besuch der Zusatzkurse war nun weitgehend akzeptiert, allerdings unter der Bedingung einer möglichst flexiblen Anwendung entsprechend der unterschiedlichen Bedürfnisse der jeweiligen Sektoren. Die Einrichtung, Organisation und Verwaltung der Zusatzkurse sollte nicht wie im Gesetzentwurf vorgesehen lokalen Kommissionen, sondern den Handelskammern überlassen werden. Darüber hinaus sollten die Kurse zur Hälfte während der letzten Stunde der regulären Arbeitszeit und in der ersten Stunde im Anschluss daran stattfinden, wobei für einige Berufszweige auch Abendkurse erlaubt sein sollten. Die Arbeitgeber betonten, dass die Einrichtung neuer *écoles professionnelles* unterbunden werden sollte, da die Zahl der Ingenieure bzw. Arbeiter auf dieser Niveaustufe bereits ausreiche. Zwar stimmten sie formal der Einrichtung ver-

pflichtender Zusatzkurse zu, allerdings nur für einige Sektoren, so dass letztendlich die einzelnen Arbeitgeber der verschiedenen Branchen über diese Verpflichtung selbst entscheiden sollten. De facto bedeutete dies eine Zustimmung zu diesen Regelungen, unter dem Vorbehalt, von diesen ohne Sanktionen abzuweichen, was allerdings den Kern des Gesetzentwurfs aushöhlte.

Besonders Arbeitgeber aus der Textil- und Baubranche äußerten sich skeptisch gegenüber vollzeitschulischen Ausbildungsmodellen, die von der DET propagiert wurden. Während eines nationalen Kongresses zur Ausbildung in Roubaix 1911 unterstrich das Arbeitgeberlager, dass eine zu starke Standardisierung und Formalisierung der Ausbildungsfrage den spezifischen, lokalen Bedürfnissen der Industrie nicht gerecht werde und somit ein universales Schulmodell nicht in Frage komme. Eugène Motte, Sprecher des *patronat du textile du Nord*, erklärte in Übereinstimmung mit der nationalen Arbeitgebervertretung des Baugewerbes gegenüber den Befürwortern einer standardisierten schulischen Ausbildung:

„Ich fürchte, dass Sie mit dieser Lösung des Ausbildungsproblems eine allzu französische Idee heranziehen. Das ist die Idee der Uniformität; man ist zu sehr daran gewohnt, Gesetze zu erlassen und zu vereinheitlichen, was sehr einfach, aber ich glaube ein Fehler ist. Sie müssen sich in ihren Konzeptionen und Lösungen einer Idee des Regionalismus zu Eigen machen.“³⁹

Bedingt durch den Ersten Weltkrieg stellte die Politik die Reformbestrebungen zunächst hintenan. Die *crise de l'apprentissage* bestand also fort, so dass erst nach Kriegsende das *loi Astier* 1919 den Besuch von Zusatzkursen für Auszubildende verpflichtend machte. Diese Zusatzkurse wiesen jedoch qualitative wie quantitative Mängel auf, zudem fanden viele dieser Kurse abends statt, was von Gesetzes wegen erlaubt war, den Jugendlichen jedoch als zusätzliche, unbezahlte Belastung erschien. Weiterhin bedingte das heterogene Niveau der Schülerschaft Schwierigkeiten. Prinzipiell sollten diese Kurse die praktische Ausbildung durch Vermittlung von theoretischen Kenntnissen ergänzen und vertiefen. Aber oft blieb die betriebliche Arbeit so speziell, dass sie sich nur schwer mit den in den Zusatzkursen vermittelten theoretischen Inhalten verbinden ließ: Ohne Vorkenntnisse blieben diese Kurse zu abstrakt, aber für eine Spezialisierung zu allgemein. Auch die finanziellen

³⁹ Zitiert nach Brucy 1998: 55: „Je crains que vous apportiez dans la solution du problème [de l'apprentissage] une idée par trop française. C'est l'idée d'uniformité; on s'habitue trop à légiférer, à uniformiser, c'est très simple mais je crois que c'est une faute. Il faut vous pénétrer d'une idée de régionalisme dans vos conceptions et dans vos résolutions.“

Anreize, das CAP abzulegen, waren gering: So lag die Differenz zwischen einem *ouvrier spécialisé* und einem *ouvrier qualifié* oft bei weniger als einem Franc pro Stunde und während der Ausbildung selbst erhielt ein Auszubildender ungefähr 0,5 Franc im ersten Jahr und drei Franc im dritten, wohingegen ein Arbeiter im Alter von 14 bis 15 Jahren, der sich in keinem Ausbildungsverhältnis befand, drei bis fünf Franc pro Stunde erhielt (Charlot/Figeat 1985: 256). Die Arbeitgeber zeigten sich somit weiterhin unzufrieden mit den Zusatzkursen, die es nicht vermochten, den Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft zu decken. Zwar würden diese in geringem Umfang das technische Verständnis der Masse der Arbeiter anheben, allerdings wären sie weit davon entfernt den quantitativen und qualitativen Ansprüchen der Ausbildung eines modernen *ouvrier qualifié* zu genügen. (Charlot/Figeat 1985: 356).

Zudem weigerten sich die Arbeitgeber weiterhin, ein allgemeines Regelwerk für die vom Gesetz vorgesehenen Zusatzkurse zu schaffen, und verwiesen auf die Notwendigkeit, diese den lokalen Bedürfnissen anzupassen. Die Angliederung des *enseignement technique* an das Bildungsministerium im Jahr 1920 rief weitere Skepsis der Arbeitgeber hervor, da diese eine Vernachlässigung ihrer Bedürfnisse zugunsten verstärkt pädagogischer Zielsetzungen befürchteten. Weitergehend erwies sich die Kontrolle der gesetzlichen Regelungen als äußerst lax, da die Inspektoren meist selbst aus dem Arbeitgeberlager stammten. Für einen Großteil der Industriellen sollte die Lehre also entsprechend lokaler Interessen und ohne größere gesetzliche Regelungen vonstattengehen (Suteau 2002).

Viele große Unternehmen stützten sich auf ein Netz kleiner Zulieferer-Betriebe, die vor allem in den Vororten großer Städte oder auf dem Land angesiedelt waren. Diese benötigten Arbeitskräfte, die vielseitig einsetzbar waren und sich durch hohe Mobilität im Produktionsprozess auszeichneten, Maschinen kontrollieren und ggf. reparieren sowie Arbeitsabläufe beaufsichtigen konnten. Durch finanzielle Engpässe und einen stark ausgelasteten Betriebsablauf war es ihnen jedoch erschwert, diese Arbeiter selbst auszubilden und die Schulen des *enseignement technique* bildeten, wie beschrieben, für ein höheres als das benötigte Niveau aus (Troger 1989: 151). Die großen Unternehmen, die stärker organisiert waren, wandten sich daher an den Staat mit der Forderung die gebräuchliche Vorgehensweise des *poachings* zu bestrafen, da diese illoyale Konkurrenz darstelle. Daraufhin wurde 1925 eine gesetzliche Ausbildungssteuer eingeführt. Der Direktor des *enseignement technique* begründete diese explizit damit, dass sich viele Industrielle über die Abwerbung

von Arbeitskräften durch nicht-ausbildende Unternehmen beschwert hätten und härtere Sanktionsmechanismen forderten.⁴⁰

Doch die Unternehmen fanden Möglichkeiten, diese Abgabe zu umgehen, so dass das *poaching*-Problem fortbestand. Im Dezember 1925 beklagten sich Arbeitgeber diesbezüglich auf einer Ausbildungskonferenz:

„Die französische Industrie beklagt sich bis jetzt, zum wiederholten Mal, über die Unzulänglichkeiten der Sanktionen, die diejenigen Industriellen schützen, die ausbilden, gegen solche, die die Auszubildenden abwerben, nachdem diese Grundkenntnisse erworben haben oder vollständig ausgebildet wurden.“⁴¹

Noch in den späten 1940er Jahren beklagte sich der Verantwortliche für Ausbildungsfragen der UIMM über die von kleinen Unternehmen praktizierte Lohnunterbietung („*surchère salariale*“, Troger 1989: 151). In einem Rundschreiben des Bildungsministers vom 13. September 1926 an die Präfekten der Départements reagierte dieser auf diese Missstände und beklagte die große Anzahl an Steuerbefreiungen durch die lokalen Inspektoren. Er forderte dazu auf, die Regelungen strenger anzuwenden, wobei er jedoch gleichzeitig auf die mangelnden Kontrollmöglichkeiten einging:

„Ich verberge nicht, dass Ihnen die Kontrollmöglichkeiten fehlen, dass die Vertreter, auf deren Sorgfältigkeit Sie sich verlassen müssen, die Erklärungen und Forderungen nach Steuerbefreiung zu überprüfen, nicht direkt unter ihrem Befehl stehen, dass Sie sich darauf beschränken müssen, Sondierungen vorzunehmen.“⁴²

Dennoch sei es dem Ministerium aus finanziellen Gründen nicht möglich, einen Beamtenstab zur Kontrolle der Steuer einzurichten, und sei er „noch so klein“. Ein weiteres Schreiben des Ministers vom 10. Januar 1927 greift diesen Punkt erneut auf und betont: „Es erschien, dass die vollständigen Steuerbefreiungen prinzipiell nur denjenigen gewährt werden konnten, die in gewisser Weise den Platz des Staates eingenommen haben und die gleichen Verpflichtungen wie dieser [...] übernommen haben.“⁴³ Weitergehend erinnerte

⁴⁰ Protokoll, Conseil supérieur de l'Enseignement technique, 7. Dezember 1926; AN F17 bis 919.

⁴¹ Protokoll, Conférence patronale de l'apprentissage, Dezember 1925; AN F/17/17844: „[L]’industrie française s’est plainte jusqu’ici, à mainte reprise, du défaut de sanctions protégent les industriels formant des apprentis, contre ceux qui les leur prennent une fois dégrossis ou formés.“

⁴² Rundschreiben, Ministère de l’Instruction Publique an die Präfekten der Départements, 13. September 1926; AN F/17/17910: „Je ne me dissimule pas que vous manquez des moyens de contrôle, que les agents à qui vous devez vous en remettre du soin de vérifier les déclarations et demandes d’exonération ne sont pas placés directement sous vos ordres, que vous en êtes réduit à procéder à des sondages.“

⁴³ Schreiben, Ministère de l’Instruction Publique et des Beaux-Arts an die Präfekten der Départements; 10. Januar 1927; AN F/17/17910: „Il a paru que les exonérations totales ne pouvaient en principe être accordées qu’à ceux qui auraient en quelque sorte pris la place de l’Etat et assumé les mêmes obligations que lui [...]“.“

er daran, dass das Gesetz über die Ausbildungssteuer ursprünglich zuallererst als „Gesetz der Solidarität“ („*une loi de solidarité*“) gedacht sei. Dem Staat fehlte es somit an wirksamen Kontrollmechanismen, was die Arbeitgeber zu ihren Gunsten nutzten.

1928 wurde ein schriftlicher Ausbildungsvertrag gesetzlich festgeschrieben, vor allem um sicherzustellen, dass ein Auszubildender an theoretischen Zusatzkursen teilnimmt. Die Arbeitgeber zeigten sich jedoch auch hier als *active rule-bender* und fanden ein Schlupfloch, dieses Gesetz zu umgehen: Sie vermieden einfach, die jungen Angestellten als Auszubildende zu deklarieren. Es gab keine Verpflichtung, Auszubildende anzustellen und den Jugendlichen stand frei, eine Ausbildung zu verfolgen. Dadurch blieb auch dieses Gesetz ineffektiv und wirkte sich sogar kontraproduktiv aus, da die Arbeitgeber von nun an vermieden, ihre jugendlichen Arbeiter als Auszubildende zu deklarieren. Der „Masse der jugendlichen Arbeiter [blieb] aus betriebsegoistischen Gründen der Lehrlingsstatus einfach vorenthalten“ (Greinert 1999: 69).

Die Maschinenindustrie, speziell die Rüstungsindustrie, beklagte sich in den 1930er Jahren weiter über den Mangel an gut ausgebildeten Arbeitskräften und investierte daher selbst in weitere Maßnahmen. Diese Dringlichkeit verstärkte sich angesichts der Kriegsvorbereitungen und der einhergehenden Aufrüstungsbestrebungen. 1934 gründete die UIMM ein *Comité pour la formation des jeunes chômeurs*, das vollzeitschulische Ausbildungszentren für arbeitslose Jugendliche errichtete. Ziel war eine einjährige theoretische und praktische Ausbildung mit möglichem CAP-Abschluss für die unter 20-Jährigen, die über keinen betrieblichen Ausbildungsplatz in der Metallindustrie verfügten. Der Staat unterstützte dieses Vorhaben, indem beispielsweise in Paris vier solcher Ausbildungszentren für den Beruf des Maschinenschlossers errichtet wurden. Diese zielten speziell auf solche Jugendliche, die zwar über einen Ausbildungsvertrag verfügten, aber aufgrund der wirtschaftlichen Krise ihre Ausbildung nicht im Betrieb beenden konnten. Allerdings entließen viele Arbeitgeber aufgrund des herrschenden Arbeitskraftmangels ihre Auszubildenden nicht sofort, so dass diese Zentren noch über freie Kapazitäten verfügten. Viele Jugendliche bevorzugten zudem die Anstellung als Hilfsarbeiter gegenüber einer langwierigen, mühevollen Ausbildung. Um die Kapazitäten dieser Zentren zu nutzen, wurden nach und nach auch Jugendliche zugelassen, die allein die Grundschule absolviert hatten und bisher in keinem Ausbildungsverhältnis standen (Charlot/Figeat 1985: 281).

Die um die Jahrhundertwende beklagte *crise de l'apprentissage* bestand somit bis zum Zweiten Weltkrieg fort: Das Arbeitgeberlager schaffte es nicht, sich in dieser Frage selbst zu koordinieren und die daraus resultierenden gesetzlichen Regelungen erzielten nicht die gewünschten Erfolge und wurden teilweise aktiv umgangen. Besonders das *poaching*-Problem und die Konkurrenz um Arbeitskräfte zwischen großen und kleinen Unternehmen bestanden weiter. Während der Kriegszeit versuchte der Staat dieses Problem durch eine Verordnung vom 29. Februar 1940 zu beheben: Von nun war es Arbeitgebern verboten, Auszubildende eines anderen Unternehmens oder Schüler einer berufsbildenden Schule einzustellen.

Während der Kriegszeit unterstützte der Staat vor allem die Ausbildung für die unter militärstrategischen Gesichtspunkten wichtige Metallindustrie. Wie beschrieben, wurden unter staatlicher Aufsicht vollzeitschulische Berufsbildungszentren gegründet, die auch nach Kriegsende unter dem neuen Namen der *centres d'apprentissage* (CA) fortbestanden. Während der Vichy-Zeit versuchte die Regierung einer korporativistischen Ausbildungspolitik folgend auch Ausbildungszentren für andere Bereiche wie Bau und Textil einzurichten. So gründeten die Arbeitgeber im Baugewerbe 1942 das *Comité central de coordination de l'apprentissage* (CCCA), das parallel zu eigenen Ausbildungsinstitutionen in Zusammenarbeit mit der DET solche Zentren entwickelte, die später in staatliche CA umgewandelt wurden. Diese Gründungen während der Vichy-Zeit beruhten zunächst auf einer in der *Charte Du Travail* proklamierten korporativistischen Organisation, entsprechend der Arbeitgeber und Arbeitnehmer unter Führung des Staates zusammenarbeiten sollten. Ein Gesetz vom 27. Juli 1942 sollte die Arbeitgeber durch staatliche Subventionen dazu anregen, solche Ausbildungszentren zu eröffnen (Troger 1989: 154). Ähnliches lässt sich für den Textilsektor feststellen: Während der Okkupationszeit wurden viele solcher Zentren in den Regionen eingerichtet, in denen die Textilindustrie angesiedelt war, vor allem im Norden Frankreichs und im Seine-Tal. Durch diese Maßnahmen kam es während der Vichy-Zeit zu einer Ausweitung der schulischen Ausbildung auch in den Bereichen, in denen die Arbeitgeber zuvor einer schulischen Ausbildungsform kritisch gegenüberstanden. Nach Kriegsende wurde die schulische Ausbildung nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt, sondern stattdessen Verhandlungen über deren konkrete Ausgestaltung sowie die abschließenden Diplome geführt (Troger 1989: 254).

Die Situation nach Kriegsende erforderte die schnelle Ausweitung und verbesserte Ausbildung von Arbeitskräften für den Wiederaufbau des Landes. Da der Staat nicht allein dazu in der Lage war, die Ausbildung zu organisieren, benötigte er die Unterstützung der Unternehmen. Diese nutzten den ihnen zur Verfügung gestellten relativ großen Handlungsspielraum bei der Ausgestaltung der CA: Sie bildeten vor allem auf sektoraler, lokaler Ebene Zusammenschlüsse, um Initiativen im Ausbildungsbereich zu ergreifen und nach ihren Vorstellungen voranzutreiben. Eine Möglichkeit bestand beispielsweise in einem vertraglichen Abschluss (*convention*) zwischen lokalen Arbeitgeberorganisationen und Staat. Dabei waren die Arbeitgeber in den industriellen Regionen deutlich besser organisiert, sowohl auf sektoraler als auf intersektoraler Ebene, und übernahmen dort eine dominante Position in der Ausbildungsgestaltung. Im Norden gab es beispielsweise für die chemische Industrie die *Union régionale des industries et négoce de la chimie de la région du Nord* oder in der Textilindustrie das *Groupement de formation professionnelle du textile du Cambrésis*.

Diese relative Autonomie bewirkte eine enge Kooperation zwischen lokalen Unternehmen und CA, die auf einem regionalen Wirtschaftsnetzwerk basierte: Die Verantwortlichen der Zentren wandten sich an die lokalen Unternehmen, um Arbeitsmaterial und Maschinen zu erhalten oder deren Räumlichkeiten für die Ausbildung zu nutzen. Zudem stellten sie Unterrichtspersonal, boten Praktikumsstellen für Schüler und Lehrer der CA, Stipendien oder Übernahmegarantien nach Abschluss der Ausbildung. Viele Unternehmen wiesen ihre Ausbildungssteuer spezifischen CA zu oder lieferten das Äquivalent dieser Summe in Form von Arbeitsmaterial (Troger 1989: 160). Der Staat intervenierte kaum und wenn verbriefte er eher bereits auf lokalem Niveau ausgehandelte Praktiken. Diese Netzwerke halfen bei der Abstimmung von unternehmerischen Einzelinteressen mit allgemeinen Interessen der regionalen Industrie. Der Staat zeigte sich zunächst vielmehr als „Architekt“ der Ausbildung und die Schule wurde zum Ort, in der sich diese Modernisierung vollzog. Die Unternehmen waren zwar finanziell an der Ausbildung beteiligt, der Großteil der Kosten wurde allerdings staatlicherseits getragen, so der allgemeinbildende Teil der Ausbildung sowie die Bezahlung des Lehr- und Verwaltungspersonals (Tanguy 1989: 170). Mit fortschreitender Dauer strebte der Staat allerdings nach stärkerer Koordination und Zentralisierung nicht nur der Verwaltung, sondern auch der pädagogischen Normen und Inhalte der Ausbildung. Die flexible Organisation und hohe Autonomie der CA wich zunehmend einer bürokratisch, zentralisierten Organisation an-

gebunden an das Bildungsministerium. Insgesamt verstärkte diese Phase jedoch die Akzeptanz für schulische Ausbildungsformen im Arbeitgeberlager.

Als sich weitergehend die gesetzlichen Regelungen zur Anregung privater Initiative im Ausbildungsbereich nicht erfolgreich zeigten, veranlasste dies die Arbeitgeber der Metall- und Elektroindustrie, speziell die UIMM, seit den späten 1940er Jahren dazu, sich für eine Ausweitung der öffentlichen, schulischen Ausbildung auf allen Niveaustufen einzusetzen. Sie zeigten nun offen Unterstützung für das *enseignement technique* und die Bestrebungen der AFDET (Pepel/Troger 2001: 98). Es lässt sich eine deutliche Koalition zwischen DET und der Metall- und Elektroindustrie erkennen, was sich auch an den Übernahmequoten der in den CA ausgebildeten Arbeitern ablesen lässt: 1954 fanden knapp 91 Prozent aller Schüler aus dem Mechanik-Bereich der CA in der Pariser Region eine Anstellung, die mit dem Schwerpunkt der vorherigen Ausbildung übereinstimmte. Im Elektrobereich waren dies sogar 95 Prozent. In anderen Bereichen war solch ein direkter Übergang seltener, so fanden beispielsweise nur 59 Prozent der in den CA ausgebildeten Tischler eine korrespondierende Anstellung.⁴⁴ In den 1950er Jahren übernahm schließlich der Leiter der UIMM zudem den Vorsitz der AFDET. Berufliche Bildung sollte nun vor allem zwei Routen folgen: 1) Einer höher qualifizierten Route in den *écoles technique*, die Techniker ausbilden sowie auf den weiterführenden Besuch der Ingenieurschulen vorbereiten sollten. 2) Einer niederen Qualifikationsroute durch ein neues *enseignement technique* im Basisbereich zur Ausbildung von Facharbeitern, was vor allem mittels der CA sichergestellt werden sollte.

Nicht alle Arbeitgeber befürworteten einen stärkeren theoretischen Anteil der Ausbildung. Vor allem die Textilindustrie opponierte: Die technologische Entwicklung in diesem Sektor schritt nicht so schnell voran, als dass Arbeitgebern eine breite, theoretische Schulbildung als notwendig erschien. Vielmehr führte eine verstärkte Mechanisierung zu *deskilling*, also einer Abnahme der Qualifikationsansprüche. Anstelle des CAP setzten sich die Arbeitgeber des Textils für die Anerkennung von *certificats de spécialité* ein, die weniger umfassend waren und nach Abschluss einer Ausbildung von zwei Jahren erlangt werden konnten. Das Baugewerbe zeigte sich zunächst indifferent gegenüber der zunehmenden Verschulung. In der Praxis erfolgte die Ausbildung hier dennoch größ-

⁴⁴ Bulletin de l'Institut national d'études du travail et de l'orientation professionnelle: Du centre d'apprentissage au métier. No. Spécial octobre-décembre 1956.

tenteils durch schrittweise Anlernung *on the job*. Der Metallsektor blieb der dominante Befürworter der schulischen Berufsbildung mit einer breiten theoretischen und allgemeinbildenden Komponente. 1952 belegten über 40 Prozent der Schüler in den CA Schwerpunkte aus diesem und dem Elektrobereich, 1960 etwa 45 Prozent (Pepel/Troger 2001: 96). Während der *trentes glorieuses* gewannen Unternehmen aus diesem Bereich immer weiter an Bedeutung und weiteten ihre Produktion aus, z. B. im Bereich der Automobil- und Luftfahrtbranche sowie im Bereich der Elektrohaushaltsgeräte.

Aus Sicht der Arbeitgeber der Metall- und Elektroindustrie gab es vor allem zwei Gründe für die Verschulung der Ausbildung und die Übergabe der Verantwortung in staatliche Hände: 1) Die starke Nachfrage nach qualifizierter Arbeitskraft, die nicht durch das Niveau der bereits existierenden *écoles techniques* gedeckt wurde und deren Kosten und Inhalte es wünschenswert erscheinen ließen, dass sich diese außerhalb des Betriebs vollzieht. 2) Die fortbestehenden Schwierigkeiten der Arbeitgeber, sich zu koordinieren und die Kosten der Ausbildungsmaßnahmen gleichmäßig aufzuteilen. Dies alles sprach für die verstärkte Einrichtung von CA. Die starke Tendenz zur Verschulung der Ausbildung im Metall- und Elektrobereich übertrug sich dennoch auch auf die anderen Sektoren wie Holz, Bau und Textil. Dies lässt sich jedoch nicht durch die Präferenz der Arbeitgeber aus diesem Bereich erklären, sondern muss eher als Anpassungsstrategie und Reaktion auf die vorherrschenden Tendenzen und die stärkere Staatsintervention, beginnend während der Vichy-Zeit, gewertet werden (Troger 1989: 154).

In den 1950er Jahren intensivierten viele große Unternehmen zudem die Einführung neuer fordistischer Produktionsmethoden. Seit 1954 setzte sich die UIMM verstärkt für eine neue betriebliche Arbeitsorganisation ein, die vor allem Bedarf an hochqualifizierten Technikern sowie niedrig qualifizierten *ouvriers spécialisés* an der Basis bedingten. Somit wurde eine Masse von angelernten Arbeitern einer Technikerelite gegenübergestellt. Die Ausbildung der *ouvriers qualifiés* in den CA verlor zunehmend an Bedeutung, so dass die Ausgestaltung dieser Ausbildung bzw. Mitspracherechte darin verstärkt von der Agenda verschwanden. Dementsprechend sorgte auch die Einheitsschulfrage für wenig Aufsehen: Die CA verloren an Bedeutung für die Arbeitgeber und die Eingliederung der Techniker-ausbildung in das allgemeine Schulsystem wurde als nicht problematisch erachtet, da ohnehin eine Erhöhung theoretischer Kompetenzen notwendig erschien. Die kleinen Unternehmen in Industrie und Handel zeigten während dieser wirtschaftlichen Expansions-

und Vollbeschäftigungsphase kaum Interesse an der Einheitsschul- und Ausbildungsfrage (Pelpel/Troger 2001: 104).

Zusammenfassend beklagten industrielle Arbeitgeber zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwar die Situation der betrieblichen Ausbildung, vor allem den als zu gering erachteten Umfang und daraus resultierend einen Mangel an qualifizierter Arbeitskraft, lehnten einen zu starken staatlichen Eingriff in diesen Bereich allerdings ab. Stattdessen setzten sie zunächst darauf, die *crise de l'apprentissage* möglichst eigenständig entsprechend den Präferenzen lokaler Arbeitgeber zu lösen. Als sich die eigenständige Koordination zwischen den Arbeitgebern bzgl. der Ausbildung als nicht erfolgreich erwies, wandten sich Vertreter insbesondere des Metallsektors an den Staat, damit dieser die vorhandene Praxis des *poachings* durch kleinere Unternehmen unterband. Trotz gesetzlicher Regelungen fanden Arbeitgeber Möglichkeiten, diese zu umgehen, da vor allem die Implementierung dieser Gesetze staatlicherseits unzureichend kontrolliert wurde und diese sich somit zum größten Teil als ineffizient erwiesen.

Vor allem durch die Erfordernisse des Zweiten Weltkriegs kam es zu einer Koalition zwischen Staat und Metallsektor, wobei die Ausbildung nun in vollzeitschulische Ausbildungszentren verlegt wurde, und primär auf die Versorgung der Kriegsindustrie mit qualifizierter Arbeitskraft ausgerichtet war. Die geschaffenen vollzeitschulischen Ausbildungszentren blieben auch nach Kriegsende erhalten und wurden schließlich in das öffentliche Schulsystem integriert. Diese Ausbildungsform wirkte sich auch auf Arbeitgeber des Textil- und Baugewerbes aus: Vollzeitschulische Ausbildung war nun weitgehend akzeptiert, Streitigkeiten entwickelten sich eher über deren konkrete Ausgestaltung bzw. Umfang und Inhalt der staatlichen Diplome. Durch die Zunahme fordistischer Produktionsweisen sank das Interesse großer Unternehmen an der Ausbildung von Facharbeitern, weshalb die Integration der CA ins allgemeine Schulsystem für diese Arbeitgeber nicht sonderlich problematisch erschien.

4.2.2 Gewerkschaften

Die früheste Manifestation gewerkschaftlicher Organisation waren qualifizierte Handwerker und Gesellen. Die *compagnonnages* waren Nachfolgeorganisationen der Zünfte, Mitglie-

der der *amicales* konzentrierten sich verstärkt auf den Aspekt der sozialen Sicherung, wie gegenseitige Unterstützung in den Wechsellagen des Lebens: so bei Einkommensverlust aufgrund von Krankheit, Unfall oder Arbeitslosigkeit. Bereits seit 1864 waren Streiktätigkeiten zugelassen, jedoch war es weiterhin untersagt, Gewerkschaften zu bilden. Aus diesem Grund formierten sich viele informelle Gewerkschaften auf lokalem Niveau, die nach der Erlaubnis gewerkschaftlicher Organisation fortbestanden. Das Gesetz Waldeck-Rousseau von 1884 tilgte relevante Klauseln des seit 1810 bestehenden Strafgesetzes und verankerte ein Assoziationsrecht unter der Voraussetzung, dass sich die Organisationen bei den Behörden registrierten.

Die Bildung von Gewerkschaften stieß während der Dritten Republik zunächst auf Zustimmung der republikanischen Politiker. Dies lag daran, dass der entscheidende Konflikt für sie nicht zwischen Kapital und Arbeit verlief, sondern in der Bekämpfung der alten Eliten: Demnach standen auf der einen Seite die unproduktive Aristokratie den produktiv Tätigen gegenüber, wobei diese sowohl die Arbeiterschaft als auch die Bourgeoisie umfassten. In den Gewerkschaften sahen die republikanischen Politiker zunächst keinen Ausdruck des Klassenkampfes, sondern eher ein Instrument zur Integration der Arbeiter in die bestehende republikanische Ordnung: Gewerkschaften würden demnach nicht allein das materielle Wohlergehen der Arbeiter verbessern, sondern zudem durch Einbeziehung in Unternehmensentscheidungen und Verhandlungen mit Arbeitgebern das Zugehörigkeitsgefühl der Arbeiter stärken. Politisch folgte aus dieser Einstellung ein toleranter Umgang mit Streiktätigkeiten sowie die oben angesprochene Aufhebung des *loi Le Chapelier* im Jahre 1884, welches gewerkschaftliche Organisation bis dahin verboten hatte. (Friedman 1990).

Insgesamt war die französische Gewerkschaftsbewegung zunächst stark zersplittert, erst seit den 1870er Jahren entwickelte sich eine zunehmend kontinuierliche Gewerkschaftsorganisation (Ebbinghaus/Visser 2000). Die ersten nationalen Gewerkschaften bildeten die Hutmacher (1879), die Drucker (1881), die Minenarbeiter (1883) sowie die Metallarbeiter (1883), welche sich 1886 zur *Fédération Nationale des Syndicats* (FNS) zusammenschlossen. Diese Organisation war vereinnahmt von Guesdisten⁴⁵ und dementsprechend von starken marxistischen Tendenzen geprägt. Als Hauptinstrument für den

⁴⁵ Jules Guesde war ein französischer, kommunistischer Politiker, der revolutionäre, internationale und kollektivistische Positionen vertrat. Er war in verschiedenen kommunistischen Parteien involviert, woraus sich 1905 schließlich die *Section française de l'Internationale ouvrière* (SFIO) entwickelte.

Kampf der Arbeiterschaft betrachteten diese Parteien, wogegen sich die Anarchisten wehrten, die die Gewerkschaft als einzige Organisationsform ansahen, einen gesellschaftlichen Umsturz zu erwirken.

Die Anarchisten waren insbesondere aktiv in einer rivalisierenden Organisation zur FNS, den *bourses du travail*. Diese wurden 1887 in Paris gegründet und boten Arbeitern Informationen und Hilfe, Bibliotheken und Abendkurse und erfüllten somit auch Funktionen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung sowie der Vermittlung von Stellenangeboten. Zudem erhielten diese finanzielle Unterstützung des Staates und der Kommunen, da so einerseits Arbeitslosigkeit durch eine effiziente Stellenvermittlung gemindert und andererseits die Gewerkschaften auf diese Weise enger an das republikanische, politische System gebunden werden sollten. Edmond Petit, damaliger Bildungsminister, bezeichnete diese *bourses* daher auch die „Universitäten des Arbeiters“ („*universités de l'ouvrier*“) (Rappe 1997: 41). Dennoch wurden die *bourses* schnell von revolutionären Gewerkschaftern dominiert, die sich u. a. für Antimilitarismus und Generalstreik einsetzten und somit nicht den von den republikanischen Politikern erwünschten harmonisierenden Effekt erzielten (Friedman 1990: 157–158). Diese Anarcho-Syndikalisten beabsichtigten, den Arbeitern eigenständig Berufs- und Produktionskenntnisse zu vermitteln, so dass diese im Falle einer Aneignung der Produktionsmittel nicht auf das Wissen des Klassenfeindes angewiesen waren und ihnen zudem einen Schutz vor Praktiken des *deskilling* zu bieten: Die Arbeiter sollten so durch eine zunehmende Maschinisierung der Industriebetriebe nicht einfach zum Handlanger degradiert werden können, sondern durch ihr Wissen und berufliche Fertigkeiten für die Arbeitgeber schwer ersetzbar bleiben (Rappe 1997: 41–42).

1892 wurden die *bourses de travail* zu einer nationalen Föderation unter Führung Ferdinand Pelloutiers zusammengeschlossen (*Fédération nationale des bourses du travail*, FNB). Französische Arbeiter trugen sich als Mitglied einer lokalen Gewerkschaft (*syndicat*) ein, welche sich mit berufsübergreifenden lokalen Dachverbänden (*unions*) affilierte. Zudem waren die lokalen Gewerkschaften in einem nationalen Verband (*fédération*) organisiert. Somit kam es zu einer Doppel-Affiliation. Seit 1892 existierten zwei nationale Verbände: Während die FNS Gewerkschaften entlang berufsspezifischer Kriterien organisierte, waren in der FNB Gewerkschaften entlang geographischen und berufsübergreifenden Prinzipien organisiert. Nach 1914 verloren die *bourses du travail* jedoch zunehmend an Einfluss

gegenüber départementalen Gewerkschaften, so dass sie über keinen entscheidenden Einfluss mehr verfügten (Rappe 1997).

Der Versuch der republikanischen Politiker, die Gewerkschaften in die politische und gesellschaftliche Ordnung zu integrieren, zeigte nicht die gewünschten Erfolge. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts ging der Staat stärker gegen die Gewerkschaften vor, z. B. in Form massenhafter Inhaftierungen von Arbeitern während des Maistreiks der CGT 1906 oder dem Einsatz des Militärs gegen Streikende. Diese Maßnahmen radikalisierten die Gewerkschaftsbewegung jedoch weiter und verstärkten revolutionäre Bestrebungen. Der politische Versuch der Republikaner, einen Ausgleich zwischen Kapital und Arbeit zu schaffen, scheiterte, da weder die Arbeitgeber die nachsichtige Einstellung des Staates gegenüber den Gewerkschaften akzeptierten noch die Gewerkschaften im Staat einen Verbündeten sahen: „By intervenening in labor relations but accommodating the divergent interests of labor and capital unsuccessfully, the republicans invited both sides to politicize their demands“ (Friedman 1990: 159).

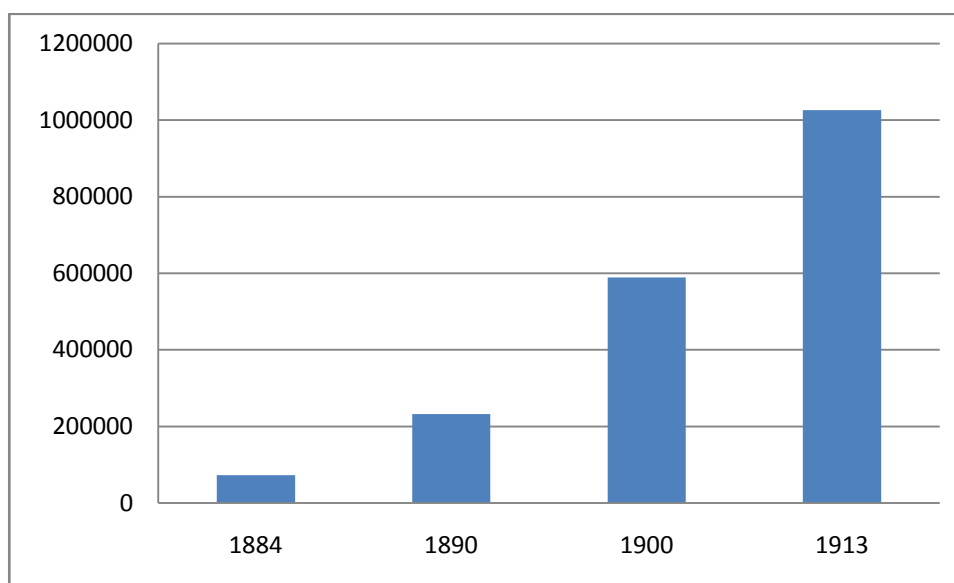


Abbildung 5: Mitgliederzahl Gewerkschaften in Frankreich, 1884–1913; nach: Friedman 1990: 160.

1895 wurde zudem die *Confédération générale du travail* (CGT) gegründet, welche bis zur Auflösung der FNS 1902 in Opposition zu dieser stand und sich durch einen Anti-Guesdismus auszeichnete, also Parteien gegenüber kritisch eingestellt war.⁴⁶ Die CGT schloss sich 1902 mit den *bourses du travail* zusammen, was ihre Bedeutung und ihren Einfluss stärkte. Allerdings vereinigten sich somit in ihr die unterschiedlichsten Formen ge-

⁴⁶ Es ist jedoch anzumerken, dass auch innerhalb der CGT unterschiedliche Strömungen des Syndikalismus bestanden: So Guesdisten, Anarchisten sowie Sozialisten. Siehe Brucy 2009.

werkschaftlicher Organisation: *bourses du travail*, Berufsgewerkschaften sowie Vereinigungen auf départementaler, regionaler und nationaler Ebene. Unter neuer Führung von Victor Griffuelhes sollte die CGT entlang von Industriegewerkschaften neu strukturiert werden. In der Realität blieben jedoch auch berufliche Gewerkschaften (*syndicalisme de métier*) innerhalb der CGT dominant.

Eine Allianz mit der sozialistischen Partei lehnte die CGT ab. Dies bestätigte die *Charte d'Amiens* im Jahre 1906: Sie verankerte die Unabhängigkeit von Parteipolitik⁴⁷ sowie die direkte Aktion als Grundprinzipien. Dies beinhaltete zudem, dass die CGT eine Verbesserung der Lage der Arbeiter weder durch Hilfe des Staates noch basierend auf dem guten Willen der Arbeitgeber anstrebte. Diese Einstellung wirkte sich auch auf die Bedeutung von Bildung und Erziehung der Arbeiterklasse aus, die demzufolge nur durch diese selbst vermittelt werden konnte. Für Pelloutier kam den *bourses de travail* neben sozialen Hilfeleistungen somit vor allem eine emanzipatorische Bildungsfunktion zu.

Für die revolutionären Gewerkschafter waren Bildungsbestrebungen um die Jahrhundertwende somit ein zentrales, strategisches Anliegen. Besonders Georges Sorel, selbst Ingenieur, befasste sich in seinen Schriften mit diesem Thema und war stark von der Lektüre Karl Marx' sowie Pierre-Joseph Proudhons beeinflusst. Sorel betrachtete Bildung, wie Marx, als Mittel zur Aufhebung der kapitalistischen Arbeitsteilung. Den bourgeois Eliten stand er kritisch gegenüber:

„Wir haben versucht zu zeigen, dass sich aus dem Kampf der revolutionären Gewerkschaften gegen die Arbeitgeber und gegen den Staat eine neue Kultur entwickeln kann; unsere bedeutendste Idee besteht darin, zu unterstreichen, dass das Proletariat sich befreien kann, ohne dass es notwendig ist, auf das Bildungswesen der bourgeois Fachmänner der Intelligenz zurückzugreifen.“⁴⁸

Für Sorel konnte sich die Erziehung der Arbeiter somit nicht allein in Form einer betrieblichen, praktischen Lehre vollziehen, sondern musste durch theoretischen Unterricht ergänzt werden. Für ihn konnten diese Aufgaben allein die Gewerkschaften selbst in Form der *bourses de travail* erfüllen. Auf dem achten Kongress der FNB 1900 in Paris diskutierten

⁴⁷ Eine engere Verbindung zwischen kommunistischer Partei und CGT erfolgte erst während der *Résistance*, im Laufe derer die PCF zur dominanten Arbeiterpartei wurde. In der Zwischenkriegszeit lag der Wahlanteil größtenteils zwischen sieben und 15 Prozent der Stimmen, erst nach Ende des Zweiten Weltkriegs erreichte die PCF über 20 Prozent.

⁴⁸ Sorel 1910: 44–45: „Nous avons cherché à montrer qu'une culture nouvelle pourrait sortir des luttes engagées par les syndicats révolutionnaires contre le patronat et contre l'État ; notre originalité la plus forte consiste à avoir soutenu que le prolétariat peut s'affranchir sans avoir besoin de recourir aux enseignements des professionnels bourgeois de l'intelligence.“

die Teilnehmer daher auch, inwiefern die *bourses* allein für die berufliche oder auch die Elementarbildung der Arbeiter verantwortlich seien. Der Vertreter der *bourses* aus Besançon betonte diesbezüglich:

„Die *bourses du travail* haben sich die größte Mühe gegeben, einen berufsbildenden Unterricht einzurichten. Aber glauben wir nicht, dass ein Primarunterricht dem berufsbildenden Unterricht vorangehen muss und dass, bevor man einen guten Stellmacher, einen gewandten Schreiner ausbildet, dieser vielleicht aus Unwissen zum Feind seiner eigenen Klasse wird, so dass es notwendig ist, einen denkenden Menschen zu bilden, auf der Höhe der sozialen Mission, die ihm seine Rolle als Ausgebeuteter zuweist?“⁴⁹

Der Großteil der FNB stimmte daher folgender Erklärung zu: „Die *bourses* müssen sofort das Nötige veranlassen, um *cours populaires* [...] zu etablieren [...] und alle Bemühungen aufzunehmen, um den beruflichen Unterricht durch ein *enseignement primaire* zu ergänzen.“⁵⁰ Diese Bemühungen setzten sich in den darauffolgenden Jahren fort, so dass eine Kommission, die sich mit der Einführung einer *école syndicale* befasste, in ihrem Report auf der vierten *Conférence ordinaire des Bourses* im Jahre 1910 unterstrich:

„Der allgemeinbildende Unterricht hat den Nachteil gekünstelt und ohne Resultat zu sein; die alleinige berufliche Bildung scheint uns ebenfalls eine Gefahr für die vollständige Emazipation des Arbeiters zu sein. Beide können nicht isoliert voneinander bestehen [...]. Unseres Erachtens ist es notwendig, dass sich beide durchdringen, um eine ‚realistische Bildung‘ zu begründen.“⁵¹

Ein weiterer Grund für die Präferenz schulischer Ausbildung war für die Gewerkschaften das bestehende Konkurrenzverhältnis zwischen Auszubildenden und Arbeitern eines Betriebs, da die Arbeitgeber Auszubildende oft als billigen Ersatz für kostspieligere Arbeiter ausnutzen. So beschwerte sich ein Mitglied der in der CGT affilierten Buchdrucker-gewerkschaft aus Orléans:

„In allen Druckereien, in denen ein Arbeiter beginnt, seinen Lebensunterhalt zu verdienen, findet der Chef unter egal welchen Vorwänden, dass dieser zu viel ver-

⁴⁹ Fédération nationales de bourses du travail 1900: „Les Bourses du Travail ont fait les plus grands efforts pour créer un enseignement technique. Mais ne croit-on pas que l'enseignement primaire doit précéder l'enseignement professionnel et qu'avant de faire un bon charron, un habile menuisier, qui peut-être deviendra, par ignorance, l'ennemi de sa propre classe, il faudrait faire un homme pensant, à la hauteur de la mission sociale que lui donne son rôle d'exploité?“

⁵⁰ Fédération nationales de bourses du travail 1900: „Que les Bourses devront immédiatement faire le nécessaire pour créer des cours populaires [...] et] à faire tous leurs efforts pour compléter l'enseignement technique par l'enseignement primaire.“

⁵¹ Leroy 1913: 435: „L'enseignement général a le défaut d'être factice et sans résultat ; l'enseignement professionnel exclusif nous paraît aussi un danger pour la pleine émancipation de l'ouvrier. Chacun d'eux ne peut exister isolément.“

dient, also ersetzt er diesen durch einen Auszubildenden. [...] In einigen Häusern kommen derzeit drei Auszubildende auf einen Arbeiter und diese Auszubildenden sind verpflichtet, wie reguläre Arbeiter zu arbeiten [...] und zwei Jahre später sagt man ihnen dann, sie sollen anderswo eine Anstellung finden.“⁵²

Gleichwohl waren die Mitgliederzahlen der CGT sehr gering: Im Jahre 1908 waren in ihr nur etwa 300.000 der insgesamt sechs Millionen Arbeiter des industriellen Sektors vereinigt (Brucy 2009: 17). Somit blieben auch die propagierten Bildungsbestrebungen in ihrem Effekt gering und bildeten daher keine umfassende Ausbildungsalternative für die gesamte Arbeiterklasse.

Die Gründung der CGT war von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung der Gewerkschaftslandschaft in Frankreich: ihre spezifische Organisationsform wirkte sich formgebend auf nachfolgende Gewerkschaftszusammenschlüsse aus, die entweder auf anderen ideologischen Wurzeln gründeten oder sich von der CGT abgespalteten. So die 1921 gegründete *Confédération générale du travail unitaire* (CGTU), die eng mit der kommunistischen Partei verbunden war, sich allerdings 1936 wieder mit der CGT vereinte. Neben dem laizistischen Gewerkschaftszweig bildete sich auch ein christlicher heraus, der sich 1919 in der *Confédération française de travailleurs chrétiens* (CFTC) zusammenschloss. Diese sah sich der Enzyklika *Rerum Novarum* verpflichtet und akzeptierte die parernalistische Einstellung französischer Arbeitgeber weitgehend (Stephens 1979: 157–158). Sie zielte auf einen Ausgleich zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, Streiktätigkeiten gegenüber war sie skeptisch eingestellt. Die CFTC war somit weder revolutionär noch liberal, sondern lag zwischen diesen beiden Polen und war dem Staat als rahmengebende Instanz gegenüber positiv eingestellt (Launay 1986).

Insgesamt waren Gewerkschaften in Frankreich deutlich entlang ideologischer Linien getrennt, so dass zwischen ihnen eine starke Konkurrenz bestand. Zudem war die Mitgliederzahl traditionell eher gering, in dessen Folge finanzielle Mittel und organisationelle Ressourcen knapp blieben. Innerhalb dieser fragmentierten Gewerkschaftslandschaft hatte die CGT im industriellen Bereich eine dominante Stellung inne. Ihre stark anarcho-syndikalistische Orientierung setzte als primäres Ziel die Revolution und den Umsturz der

⁵² Zitiert nach: Brucy 1998: 23: „Dans toutes les imprimeries qu’un ouvrier commence à gangner sa vie, le patron sous n’importe quel prétexte trouve qu’il gagne trop cher, alors on le remplace par un apprenti. [...] Dans certaines maisons, il y a actuellement trois apprentis pour un ouvrier imprimerie et ces apprentis sont obligés de travailler comme s’ils étaient ouvriers [...] et deux ans après on leur dit d’aller chercher du travail ailleurs“.

kapitalistischen Verhältnisse durch das Mittel der *action directe* fest. Stephens (1979: 157) hält dazu fest: „The radicalism of French unions was reinforced by the fact that so few employees in each enterprise were members. It is a safe guess that the few workers who were members were among the most militant.“ Daher darf trotz der geringen Mitgliederzahl das Mobilisationspotential der französischen Gewerkschaften nicht unterschätzt werden, da diese im Gegensatz zu schwedischen Gewerkschaften, in denen Kompromisse zwischen militanten und gemäßigteren Gewerkschaftsmitgliedern gefunden werden mussten, nicht der Notwendigkeit unterworfen waren, sich in ihren Forderungen zu mäßigen. Dies wiederum erschwerte Verhandlungen mit Arbeitgebern, so dass auch eine gemeinsame Lösung bezüglich beruflicher Bildung nicht als möglich erschien.

Während des Ersten Weltkriegs und bedingt durch die *union sacrée*⁵³, gab die CGT ihre Politik der Konfrontation zugunsten einer kompromissbereiteren Einstellung auf und begann Verhandlungen mit Staat sowie Arbeitgebern (Brucy 2009: 21). Anstelle genereller Ablehnung des Staates war die CGT nun der Auffassung, dass sie zur Erzielung der Revolution entscheidende Positionen innerhalb des Staates besetzen müsse. Auch gesetzliche Lösungen, die der Arbeiterbewegung substanzielle Vorteile verschafften, wurden nun als gangbare Alternative betrachtet. Folglich wandte sie sich vom bisherigen Credo ab, dass alleinig die Gewerkschaft der Ort für Agitation sei, sondern zeigte sich nun auch offener gegenüber Parteien, speziell der PCF (Reynaud 1975: 78).

Trotz Bestrebungen, die Ausbildung in eigene Hände zu nehmen, war diese Frage vor dem Zweiten Weltkrieg anderen, größeren Zielen untergeordnet und galt eher als Mittel zum Zweck. Stattdessen konzentrierten sich die Gewerkschaften vor allem auf die Angelegenheiten der Länge des Arbeitstages, Akkordlohnbezahlung sowie der allgemeinen gewerkschaftlichen Stärke. Die bestehenden Berufsschulen wurden vor dem Zweiten Weltkrieg als „*boîtes à jaunes*“ angesehen, in denen Arbeiter in die damalige Herrschaftsstruktur eingegliedert werden sollten und somit ihre Arbeiteridentität, ihr Klassenbewusstsein und somit auch ihr radikales Aktionspotential verloren (Charlot/Figeat 1985: 178).

Diese Einstellung änderte sich im Laufe der Zeit: Spätestens nach Abschluss des Matignon-Abkommens 1936 (siehe Kapitel 4.2.3), erkannten auch die radikaleren Gewerkschafter den Staat als wichtige Stütze zur Umsetzung gewerkschaftlicher Ziele an, die

⁵³ Während der Kriegshandlungen wurden innenpolitische Streitigkeiten zugunsten einer stärkeren gemeinschaftlichen Positionierung nach außen vorübergehend zurückgestellt.

stark konfrontative Strategie wich einer neuen Politik der Verhandlung. Während des Zweiten Weltkrieges, speziell im Widerstand, setzte sich zunehmend die Idee durch, dass der soziale Fortschritt der Arbeiterschaft nur mittels Ausweitung der Verschulung erzielt werden kann. Sah die CGT bis in die 1930er Jahre im *enseignement technique* noch die Heranzüchtung einer Arbeiterelite, die in die bestehende kapitalistische Ordnung integriert und so den Arbeitgebern gefügig gemacht werden sollte, um mit diesen zu kooperieren, änderte sich diese Position während der *Libération*. Berufliche Bildung sollte nun nicht mehr allein durch die Gewerkschaften selbst, sondern auch innerhalb staatlicher Strukturen als Mittel der Klassenerziehung betrieben werden. Somit war die Hauptfrage nun, wie man auf diese staatlichen Strukturen beruflicher Bildung Einfluss nehmen konnte (Pepel/Troger 2001: 87).

Insbesondere die CGT verstärkte nach Kriegsende ihre Initiativen im Bereich beruflicher Bildung. Dabei wurde die Präferenz für eine schulische Ausbildungsform nicht angefochten. Viel eher galt die Verschulung der Ausbildung als Mittel der Emanzipation der Arbeiter, indem ihnen Zugang zu einer bis dahin verschlossenen Kultur und allgemeinbildendem Wissen geboten wurde (Troger 1989: 155). Speziell die neu geschaffenen CA schienen ein geeigneter Ort für Agitation, da sie im Gegensatz zu den elitärerem *écoles techniques* auf die Masse der Arbeiterschaft zielten. Zu dieser Zeit konnte auch die *Parti communiste français* (PCF) ein Viertel aller Wahlstimmen auf sich vereinen, was der CGT zugute kam. Allein die CFTC kritisierte das Verhalten der militanten Kommunisten innerhalb der CGT (Pepel/Troger 2001: 99).

Im Winter 1947/48 spalteten sich die Nicht-Kommunisten der CGT ab und gründeten neue Gewerkschaften: die *Force ouvrière* (FO) und speziell für den Bildungsbereich die *Fédération de l'Éducation nationale* (FEN). Der Großteil des Personals der CA war und blieb der CGT verbunden, die nun eine dominante Stellung innerhalb dieser Zentren beanspruchen konnte. Dadurch entwickelten sich die CA zu umkämpften Institutionen einerseits zwischen den Gewerkschaften und andererseits zwischen Gewerkschaften und Staat. Konflikte entwickelten sich besonders über den Status des Lehrpersonals der CA (Pepel/Troger 2001: 100).

Die CA und die herausragende Stellung der kommunistischen Gewerkschafter darin führten zunehmend zu einem politischen Konflikt. Die CGT sah in den CA eine Möglichkeit, das Klassenbewusstsein der Arbeiter zu stärken und betrachtete berufliche Bil-

derung als „*enseignement prolétarien par excellence*“, „*enseignement de classe*“ und letztendlich als Instrument, einen „*esprit d’émancipation de la classe ouvrière*“ herauszubilden.⁵⁴ Infolgedessen entwickelte sich innerhalb der CGT ein Konflikt darüber, ob das Personal der CA verbeamtet werden oder weiterhin im Angestelltenverhältnis bleiben sollte, um so sicherzustellen, dass die Lehrer nicht ihren spezifischen Arbeiterhintergrund verloren. Die CFTC war ebenso dafür, die Lehrer weiterhin aus dem Arbeitermilieu zu rekrutieren, allerdings nicht zur Ausbildung eines spezifischen Klassenbewusstseins, sondern um zu vermeiden, dass die Ausbildung durch verbeamtete Lehrer dazu führte, dass veraltete Ausbildungsinhalte ohne Wissen über aktuelle betriebliche Abläufe vermittelt würden (Troger 1989: 155).

Dieser Konflikt übertrug sich auf die Einordnung der Berufsbildung ins allgemeine Schulsystem: Die gemäßigten Gewerkschaften plädierten für die im Plan Langevin-Wallon⁵⁵ vorgesehene Integration der CA in das allgemeine Schulsystem, wohingegen die CGT die Ausbildung weiterhin in einer spezifischen Arbeiterkultur verankert wissen wollte. Durch die engere Anknüpfung an das allgemeine Schulsystem würde dies jedoch erschwert, weshalb sie eine paritätische Führung der CA bevorzugte. Der Nationalversammlung wurden von 1945 bis 1947 drei mögliche Statuten zu den CA vorgelegt, eine der PCF in Verbindung mit der CGT, eine der Christdemokraten (*Mouvement républicain populaire*, MRP) in Verbindung mit der CFTC und eine durch die sozialistische Partei (*Section française de l’Internationale ouvrière*, SFIO, seit 1969 *Parti socialiste*). Allerdings fand keiner dieser Vorschläge eine Mehrheit. Die politische Situation verschob sich zu Ungunsten der Kommunisten und die finalen Statuten zu den CA vom 21. Februar 1949 besiegelten schließlich die Angliederung an das allgemeine Schulsystem, indem sie diese Institutionen den Regeln, die für die anderen Schulen des *enseignement technique* galten, unterwarfen. In den darauffolgenden sechs Jahren wurde auch das Lehrpersonal dieser Schulen verbeamtet (Troger 1989: 156).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass vor allem die im industriellen Bereich dominante CGT zunächst daran interessiert war, weder Staat noch Arbeitgebern die Aus-

⁵⁴ René Girard, Verantwortlicher für Ausbildungsfragen der CGT, 1946; zitiert nach: David 1976.

⁵⁵ Der Plan Langevin-Wallon, beruhend auf dem Einheitsschulgedanken Jean Zays von 1936 sowie dem Plan D’Algier, wurde 1947 veröffentlicht: Vorgesehen war die Einrichtung einer Einheitsschule, die sowohl einen allgemeinbildenden Schwerpunkt (klassisch und modern) als auch einen berufsbildenden Schwerpunkt beinhaltete. Letzterer sollte sich in einen längeren, theoretischeren Zweig (später *technique long*) sowie einen kürzeren, praktischen Zweig (*technique court*) mit Vorbereitung auf das CAP gliedern.

bildung zu überlassen und diese stattdessen in eigene Hände zu nehmen, was vor allem revolutionären Zielen dienen sollte. Durch die geringe Mitgliederzahl und starke Konkurrenz zu anderen Gewerkschaften erwies sich dies jedoch als schwieriges Unterfangen. Spätestens mit Ende des Zweiten Weltkriegs hatte sich die Position der CGT hinsichtlich des Staates gewandelt. Präferierte Strategie war nun die Erzielung eines Klassenbewusstseins und die Emanzipation der Arbeiter durch verbesserten Zugang auch zu allgemeiner Bildung innerhalb staatlicher Strukturen, vor allem mittels der CA.

Die Konfliktlinien liefen somit nicht entlang der Alternative zwischen schulischer oder betrieblicher Ausbildung, sondern vielmehr über die konkrete Ausgestaltung der schulischen Berufsbildung, speziell dem Status des Lehrpersonals und die damit verbundene Frage nach Angliederung an das allgemeine Schulsystem. Die CA waren für die CGT somit nicht zuletzt unter dem Aspekt der Organisationsbildung bedeutend. Durch die Schwächung der PCF fehlte der CGT jedoch der politische Partner, der sie in ihren Bestrebungen unterstützte.

4.2.3 Arbeitsbeziehungen

Die industriellen Beziehungen in Frankreich waren stark konfrontativ geprägt. Dies lag zum einen an der schwachen, fragmentierten Organisation, speziell der Gewerkschaften, welche zentrale Verhandlungen mit den Arbeitgebern erschwerten und zum anderen an der feindseligen Einstellung zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften. Die anarcho-syndikalistisch geprägten Gewerkschaften lehnten besonders zu Beginn der Industrialisierung jegliche Form von Kooperation oder Verhandlungen mit den Arbeitgebern programmatisch ab. Stattdessen war ihr zentrales Instrument die *action directe*. Anstelle koordinierter Verhandlungen mittels übergeordneter Organisationen sollte direkt in die betrieblichen Abläufe eingegriffen werden, beispielsweise durch Arbeitsniederlegung, Verlangsamung der Arbeitsabläufe oder Zerstörung von Maschinen und Arbeitsmaterial. Der Austragungsort der Konflikte war somit nicht die nationale oder regionale Ebene, sondern das lokale Unternehmen. Dies veranlasste wiederum die Arbeitgeber zu einer kritischen Einstellung gegenüber Verhandlungen mit den Gewerkschaften und sie pflegten viel eher paternalistische, autoritäre Umgangsformen gegenüber ihren Beschäftigten. Vie-

le französische Unternehmen befanden sich in Familienbesitz und wurden streng nach Herrschaftslogiken des *ancien régime* geführt.

Bis zum Ersten Weltkrieg waren Tarifverträge nur in wenigen Branchen üblich, z. B. bei den Buchdruckern oder der Minenindustrie. Der Staat hatte zwar durch ein Gesetz vom 25. März 1919 Tarifverträgen einen rechtlichen Status verbürgt, dennoch betrafen diese 1934 mit vier Prozent nur einen minimalen Teil der Beschäftigten. Dies lag u. a. am Widerstand der Arbeitgeber bzw. der mangelnden Möglichkeit der Verbände, diese Tarifverträge verpflichtend durchzusetzen. Um die Situation tarifvertraglicher Regelungen in Frankreich zu verbessern, führte der *Conseil national économique* 1934 eine Umfrage bei den unterschiedlichen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden durch, die die Gründe dieser Schwierigkeiten und mögliche Lösungsmaßnahmen erkunden sollte. Die Ergebnisse fasste Pierre Laroque 1935 in einem Report zusammen. Darin betonte er unter anderem, dass die Arbeitgeberverbände vor allem die Rolle einer allgemeinen Interessenvertretung in ökonomischen, sozialen und fiskalischen Fragen gegenüber dem Staat einnahmen, jedoch keineswegs über verlässliche Organisationsstruktur verfügten, um ihre Mitglieder an Tarifverträge binden zu können. Somit fungierten die Arbeitgeberverbände eher als Informations- und Repräsentations- als als Entscheidungsorgane: „Als logische Folge sind diese Gruppierungen kaum dazu in der Lage, Tarifverträge abzuschließen, die eine verpflichtende Umsetzung ihrer Mitglieder implizieren. Die Entwicklung dieser Verträge benötigt einer grundlegenden Reform dieser Organisation.“⁵⁶ Darüber hinaus seien die Arbeitgeber gegenüber tarifvertraglichen Regelungen negativ eingestellt, da diese die unternehmerische Freiheit zu sehr einschränken und für verstärkte Streiktätigkeiten im Zuge der Neuverhandlungen führen würden.

Demgegenüber zeigten sich zwei der drei großen Gewerkschaften gegenüber Tarifverträgen generell positiv gestimmt: Die CFTC befürwortete von jeher tarifvertragliche Regelungen, während die CGT diesen vor 1914 skeptisch gegenüberstand, aber nun deren Generalisierung verlangte und forderte: „Eine Ordnung des Rechts im Bereich der Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern muss durch eine Ordnung des

⁵⁶ Laroque 1935: 2: „Par voire de conséquence, ces groupements ne seront guère portés à conclure des conventions collectives de travail qui impliquent des engagements liant leurs membres. [...] Ainsi l'organisation actuelle des syndicats patronaux et surtout l'esprit dans lequel est aménagée leur activité sont aussi peu favorables que possible à l'établissement de conventions collectives de travail. Le développement de ces conventions exigerait une réforme profonde de cette organisation.“

Zwangs ersetzt werden“.⁵⁷ Aufgrund ihrer revolutionären Grundsätze lehnte allein die CGTU Tarifverträge ab. Weitergehend beschreibt der Bericht, dass die nationalen Gewerkschaftsbünde zwar über ein ausreichendes Maß an Zentralisierung und Verpflichtungscharakter gegenüber ihren Mitgliedern verfügten, aber dennoch deren begrenzte Mitgliedszahlen sowie die Konkurrenz und mangelnde Verhandlungsbereitschaft speziell zwischen CGT und CFTC tarifvertraglichen Regelungen im Wege stünden.

Auch die Inhalte der Tarifverträge unterschieden sich deutlich, so hält Laroque fest: „Es gibt wenige vollständige Verträge, die die gesamten Arbeitsbedingungen regeln: Löhne, Länge, Arbeitszeit, Pausen, Rekrutierung, Kündigung, etc. [...] Der Großteil der Tarifverträge sind partielle Übereinkommen begrenzt auf einen spezifischen Aspekt der Arbeitsbeziehungen.“ Dabei würden in den Tarifverträgen größtenteils Lohn- und Arbeitszeitfragen geregelt.

„Die anderen Arbeitsbedingungen sind selten Gegenstand besonderer Verträge. Sie erscheinen nur als Zusatz in den Tarifverträgen betreffend der Löhne. So findet man dort Klauseln bezüglich Kündigungsfristen, bezahltem Urlaub, die Organisation der Ausbildung, Abläufen von Schlichtungs- und Schiedsverfahren im Falle von Unstimmigkeiten über die Anwendung der Tarifverträge.“⁵⁸

Zusammenfassend verwies Laroque noch einmal auf eine französische Besonderheit, die sich einschränkend auf die Verbreitung von Tarifverträgen auswirke, da „die Achtung des Vertrages in Frankreich ein nicht so starkes, in den Sitten verankertes Dogma wie in Großbritannien ist; sondern im Gegenteil eine ganze Ansammlung von Gesetzen bewirkten, diese Autorität des Vertrags weiter zu schwächen“.⁵⁹

Im Zuge einer schwierigen wirtschaftlichen Situation, einhergehender hoher Arbeitslosigkeit und deren sozialer Konsequenzen begannen die französischen Arbeiter seit dem 11. Mai 1936 verstärkt zu streiken, meist spontan und unorganisiert. Der sozialistische Politiker Léon Blum führte Arbeitgeber, vertreten durch die CGPF, und Arbeitneh-

⁵⁷ Laroque 1935: 3: „[U]n régime de droit doit être substitué à un régime de force dans le domaine des relations entre employeurs et employés“.

⁵⁸ Laroque 1935: 7: „Il y a fort peu de conventions complètes, réglementant l'ensemble des conditions du travail : salaires, durée, repos, recrutement, congés, etc. [...] La plupart des conventions sont des conventions partielles limitées à un aspect particulier des relations du travail.“ ; „Les autres conditions du travail font rarement l'objet de conventions spéciales. Elles n'apparaissent qu'à titre accessoire dans des conventions relatives aux salaires. L'on trouve ainsi des clauses concernant le délai-congé, les vacances payées, l'embauchage, l'organisation de l'apprentissage, des procédures de conciliation et d'arbitrage en cas de différence sur l'application de la convention“.

⁵⁹ Laroque 1935: 9: “[L]e respect du contrat n'est pas en France un dogme aussi fortement entré dans le moeurs qu'en Grande-Bretagne ; bien au contraire, tout un ensemble de lois [...] ont eu pour effet d'affaiblir encore l'autorité du contrat”.

mer, vertreten durch die CGT, zusammen. Die CGPF repräsentierte vor allem die Gruppe der Großunternehmen, weniger die der kleinen und mittleren. Die CGT war in dieser besonderen Situation von den Arbeitern auserkoren, die Verhandlungen zu führen. Am 7. Juni 1936 wurde das Matignon-Abkommen geschlossen, in welchem u. a. sofortige Einrichtung von Tarifverträgen, Lohnerhöhung nach Wiederaufnahme der Arbeitstätigkeit sowie Einrichtung von Betriebsräten in Unternehmen mit mehr als zehn Angestellten festgesetzt wurden. Die Arbeitgeber sahen sich durch die Reihe von Streiktätigkeiten und Betriebsbesetzungen sowohl organisierter wie unorganisierter Arbeiter zu diesen Konzessionen gezwungen. Die Mitgliedszahlen der Gewerkschaften stiegen daraufhin 1937 kurzfristig stark an, sanken jedoch im Jahr darauf wieder deutlich und können daher als „temporary burst of enthusiasm“ gewertet werden (Stephens 1979: 160).

Das Matignon-Abkommen sollte dabei als Grundlage für weitere Verhandlungen innerhalb der einzelnen Unternehmen dienen. Dennoch beruhigte sich die Situation zunächst nicht: Die Arbeiter forderten eine weitere Lohnerhöhung und einige Arbeitgeber, besonders die kleinen Unternehmen, sahen sich nicht dazu imstande, die von der CGPF zugesagten Konzessionen einzuhalten, so dass beispielsweise die *fédération du textile* die CGPF verließ und im Oktober 1936 schließlich der Präsident der CGPF zurücktrat. Auch in dieser Situation probierte der Staat mittels eines Gesetzes vom 24. Juni 1936 den Konflikt zu beenden. Anstelle freiwilliger Verhandlungen trat nun ein Verhandlungssystem unter staatlicher Leitung: Falls freiwillige Vereinbarungen nicht zustandekamen, konnten sich Gewerkschaften oder Arbeitnehmerorganisationen an den Arbeitsminister wenden, der daraufhin eine Kommission bestehend aus Vertretern von Staat, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite einberief. Im Falle von gescheiterten Verhandlungen war die Einschaltung des Arbeitsministers nun verpflichtend (Jansen 1987: 85–87).

Dieses Gesetz erlaubte eine verpflichtende Ausweitung der Tarifverträge im Falle des Widerstandes von Arbeitgeber- oder Gewerkschaftsseite. Der Arbeitsminister verfügte infolgedessen über die Kompetenz, den Tarifvertrag für alle Arbeitgeber und Arbeitnehmer eines Berufsfeldes oder einer Region verpflichtend auszuweiten. Von 1936 bis 1939 wurden von etwa 8.000 abgeschlossenen Tarifverträgen 700 verpflichtend ausgeweitet. In der weiteren Entwicklung französischer industrieller Beziehungen stand daher eine relativ niedrige Organisationsrate einer hohen Tarifdeckung gegenüber, wobei diese hauptsächlich durch einen staatlichen Eingriff erreicht wurde.

Von nun an wurden bestimmte Bereiche verpflichtend in den Tarifverträgen abgedeckt, darunter auch die Organisation der Ausbildung, wobei deren Inhalte frei zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern verhandelt werden sollten. Diese Aushandlungen waren wiederum stark vom jeweiligen Machtverhältnis zwischen diesen beeinflusst. Bisher hatte der Staat vor allem im Bereich des Arbeitsrechts interveniert, wie der Festsetzung des Maximalarbeitstages. Diese eher punktuellen Maßnahmen sollten nun durch eine generelle Institutionalisierung des Verhältnisses zwischen Kapital und Arbeit ausgeweitet werden, wobei Konflikte zwischen diesen mittels verpflichtender Verhandlungen unter Führung des Staates beigelegt werden sollten (Jansen1987: 86–89).

In den Tarifverträgen wurden drei verschiedene Niveaustufen der Arbeitskraft unterschieden: 1) *ouvriers professionnels*, 2) *ouvriers spécialisés* und 3) *manoeuvres*. Arbeiter der ersten Kategorie, die *ouvriers professionnels*, sollten über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, im besten Falle abgeschlossen durch das CAP. Arbeiter der zweiten Kategorie, *ouvriers spécialisés*, verfügten über keine abgeschlossene Berufsausbildung, waren allerdings mit den Maschinen und Arbeitsabläufen vertraut. Arbeiter der dritten Kategorie, *manoeuvres*, führten einfache Arbeiten aus und benötigten daher keine besonderen Kenntnisse. Aus dieser Festlegung folgte allerdings, dass das CAP eher zur Charakterisierung der Qualifikationsanforderungen der jeweiligen Stelle genutzt wurde, bzw. um spezifische Stellenanforderungen zu definieren, als dass es die spezifischen Fertigkeiten der Arbeiter verbriefte.

Der Staat sah sich daher verpflichtet, eine stärkere Einheitlichkeit des CAP zu erwirken. Die in den Tarifverträgen vorgesehene bessere Abstimmung zwischen Qualifikationsniveau der Arbeiter und Anforderungen der Arbeitsstelle bedingte daher eine höhere Standardisierung der Abschlüsse beruflicher Bildung. In den Tarifverträgen der Metallbranche wurde ein *ouvrier qualifié* nun beispielsweise als jemand definiert, der eine Ausbildung mit einem CAP abgeschlossen hat, woraufhin nun häufig Prämien für die Einstellung eines Arbeiters mit CAP-Abschluss festgelegt wurden. In einem Rundschreiben an die Präfekten vom 4. April 1938 erklärte der Direktor des *enseignement technique* die sich daraus ergebenden Aufgabe für den Staat:

„Neu ist, dass unsere beruflichen Diplome als Grundlage für die Tarifverträge genommen wurden, um eine Klassifizierung der Arbeiter zu vollziehen. Das zeigt, dass die größte Verpflichtung, die uns auferlegt wurde, die ist, diesen Diplomen den Wert zu geben, die die Fachmänner ihnen zuschreiben. [...] Aber es ist selbstverständlich, dass das CAP nur seinen vollen Wert entfalten kann, wenn gemein-

same Programme und Regeln der Prüfung erzielt werden [...]Es ist daher dringlich geworden, die zu großen Niveauunterschiede des CAP verschwinden zu lassen, so dass dieses Diplom keine leichte Belohnung mehr ist, sondern ein Diplom, dass man verdient.“⁶⁰

Für Luc war diese Standardisierung gleichbedeutend mit einem stärkeren Einfluss der staatlichen Vertreter der Berufsschulen und der Erstellung eines neuen Verzeichnisses des CAP, die einem spezifischen CAP-Abschluss jeweils einem Basisberuf (*métier de base*) gegenüberstellen sollte. Dies führte in den folgenden Jahren zu einer Neuordnung des CAP:⁶¹ 1941 wurde der Einfluss der *commissions locales* und der *comités départementaux* im Zuge einer stärkeren Zentralisierung und Stärkung des staatlichen Vertreters in Person des Präfekten, deutlich eingeschränkt. Zum einen konnten sie dem Präfekten die Einrichtung von Diplomen nur noch vorschlagen, zum anderen war der Präfekt nicht mehr daran gebunden, die Mitglieder der Prüfungskommission aus den *commissions locales professionnelles* zu wählen. In einer Modifikation des *loi Astier* vom 18. August 1941 wurden die relevanten Stellen aus Artikel 47 getilgt.

In einem Erlass vom 17. Dezember 1943 wurden zudem national einheitliche Regelungen für die CAP-Prüfung festgelegt. Weitergehend wurde durch ein Gesetz vom 4. August 1942 den privaten Berufsschulen das Recht auf Ausstellung von Diplomen aberkannt. Von nun an wurden staatlicherseits die Liste der zu erwerbenden Titel sowie die Zusammensetzung der Prüfungskommission festgelegt. Damit übernahm der Staat die alleinige Zuständigkeit für die zu erwerbenden Diplome, um so deren Gültigkeit für den nationalen Arbeitsmarkt sicherzustellen.

Insgesamt erfolgte also kaum Kooperation zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften in Frankreich. Zum einen war dies eine Nachwirkung des Verbots intermediärer Instanzen seit der Französischen Revolution. Speziell den Arbeitgebervereinigungen mangelte es an einem ausreichenden Verpflichtungscharakter gegenüber ihren Mitgliedern. Zum anderen erschwerte die fragmentierte und politische gespaltene Gewerkschaftslandschaft gemeinsame Verhandlungen. Die CGT stand besonders bis zum Ersten Weltkrieg Verhandlungen mit Arbeitgebern ablehnend gegenüber. Letztere wiederum vertraten einen paternalistischen, autoritären Führungsstil und zeigten sich zu Verhand-

⁶⁰ Rundschreiben, 4. April 1938; in: *L'Enseignement Technique*, Nr. 3, Juni 1938; S. 54–56.

⁶¹ Luc blieb auch während der Vichy-Zeit bis 1944 Direktor des *enseignement technique* und konnte seine Politik so weitestgehend forsetzen.

lungen mit den Gewerkschaften ebenso skeptisch. Dies verhinderte eine gemeinsame, tarifvertragliche Lösung der Ausbildungsfrage.

Das Matignon-Abkommen von 1936 bewirkte eine Festlegung von Qualifikationsniveaus in den Tarifverträgen. Dies erforderte eine stärkere Standardisierung der berufsbildenden Abschlüsse, speziell des CAP. Somit kam es zu einer Kompetenzverschiebung von der dezentralen hin zur zentralen Ebene und somit auch einer stärkeren Staatsintervention in diesen Bereich, so dass der Staat 1942 das alleinige Monopol über die Vergabe der berufsbildenden Abschlüsse erhielt.

4.2.4 Staat

Im folgenden Abschnitt wird der Einfluss des Staates auf die Ausgestaltung beruflicher Bildung durch seine institutionelle Ausgestaltung sowie als eigenständiger Akteur analysiert.

Der Staat als institutionelle Arena

Frankreich wird häufig gleichgesetzt mit *étatisme*, also einer spezifischen Doktrin, entsprechend welcher dem Staat die dominante Rolle bei der Führung, Verwaltung und Kontrolle politischer, wirtschaftlicher und sozialer Belange zukommt. Diese Steuerung erfolgt hierarchisch und stark lenkend, besonders in Form gesetzlicher Regelungen. Dennoch lässt sich ein spezifischer französischer Exzeptionalismus feststellen, den bereits Tocqueville (1955: 66) beschrieb:

„In point of fact, there were no royal edicts or decrees, not letters patent duly embodied in the code book that did not lend themselves to a host of differing interpretations when they were applied to particular cases. [...] There we have the old regime in a nutshell: rigid rules, but flexibility, not to say laxity, in their application.“

Wie bereits in den vorherigen Ausführungen dargelegt, lässt sich dies auch am Beispiel der gesetzlichen Regelungen im Feld beruflicher Bildung aufzeigen, z. B. an dem im *loi Astier* festgeschriebenen verpflichtenden Besuch von *cours professionnels* oder aber dem Gesetz zur Einrichtung der Handwerkskammern.

Seit der Revolution 1789 standen sich Individuum und Staat weitgehend ohne Zwischenschaltung intermediärer Instanzen gegenüber. Dies wurde bereits anhand der Gewerkschaftsbewegung aufgezeigt: Trotz einer zunächst positiven Einstellung der republikanischen Politiker gegenüber der Bildung von Gewerkschaften im 19. Jahrhundert, konnten diese vor allem durch die stark anarcho-syndikalistischen Strömungen zunächst nicht in die gesellschaftliche Ordnung integriert werden. Stattdessen zeigten diese sich offen feindselig gegenüber dem Staat und dem Arbeitgeberlager. Der Staat war somit traditionell eher Koalitionen mit den Arbeitgebern zugeneigt, was wiederum erneut das Misstrauen der Gewerkschaften verstärkte. Dennoch verfügten die Arbeitgeberorganisationen nur über unzureichende organisationelle Machtbefugnisse, um eine effiziente Handlungskoordination zwischen ihren Mitgliedern zu erzielen. Im Bereich beruflicher Bildung bat daher nach erfolglosen Koordinationsversuchen innerhalb des Arbeitgeberlagers ein Teil dieser, speziell der Metallsektor, den Staat um Unterstützung seiner Interessen.

Die Verwaltungskultur in Frankreich lässt sich ebenfalls als stark hierarchisch und starr beschreiben. Der stark zentralisierte Verwaltungsapparat lässt nur wenig Raum für gesellschaftliche Gruppierungen aber auch politische Institutionen, Einfluss zu nehmen (Crozier 1963). Während der Dritten Republik war die Verwaltung dominiert von einer auf das Wohl des Republikanismus verpflichtete Ansammlung von Ärzten, Professoren, Anwälten, Journalisten und Lehrern, die sich in ihren Ideen und politischen Vorstellungen deutlich von den wirtschaftlichen Eliten unterschieden (Friedman 1990: 152). Suleiman (1974) befragte Abteilungsleiter der Verwaltung (*directeurs*) nach ihrem Verhältnis zu Interessengruppen, woraufhin diese bemerkten, dass diese zwar zur Informationsbeschaffung durchaus hilfreich seien, die Verwaltung sich jedoch in ihren Entscheidungen nicht zu stark von diesen abhängig machen dürfe. „Die Verwaltung sieht sich daher als immun gegenüber ‚partikularistischen‘ Sonderinteressen; Konsultation wird tendenziell als bloße Formsache betrachtet“ (Lehmbruch 1987: 23). Zudem werden diese Konsultationen bevorzugterweise in informeller Form durchgeführt anstatt in institutionalisierten, korporatistischen Organen.

Die starke Isolation der Verwaltung kann jedoch auch durch einem Mangel geeigneter Ansprechpartner erklärt werden: Im Gegensatz zu Schweden sind Interessenorganisationen in Frankreich stark fragmentiert. Für diese Untersuchung ist nicht wichtig, in welcher

Richtung genau dieser Zusammenhang verläuft, zumal er durch gegenseitige Adaptionsmechanismen der Akteure geprägt ist. Bedeutsam ist jedoch, dass sich dieses Verhältnis als kollektiver Lernprozess der Akteure manifestiert und sich im jeweiligen Handlungsrepertoire bemerkbar macht. Die starke, isolierte Stellung der französischen Verwaltung charakterisiert Lehmbruch (1987: 23) zusammenfassend als „hierarchisch-monokratische [...] Verwaltungsführung durch die Ministerialorganisation“. Diese Verwaltungskultur bereitet den Grund, auf dem sich Organisationslernen vollzieht, Akteurstrategien gebildet und Aushandlungen geführt werden. Übertragen auf den Bereich beruflicher Bildung lassen diese Voraussetzung eine kollektive Lösung beruflicher Bildung bereits als unwahrscheinliche oder nur schwer durchsetzbare Alternative erscheinen.

Bei der Ausgestaltung beruflicher Bildung kam es auch zu Konflikten innerhalb der Verwaltung, speziell zwischen dem Bildungs- und Wirtschaftsministerium. Darin spiegelten sich Zielkonflikte über die Logik, der berufliche Bildung folgen sollte: Das Bildungsministerium postulierte ein pädagogisches Primat, während Vertreter des Wirtschaftsministeriums einer utilitaristischen Logik folgten und auf konkrete wirtschaftliche Qualifikationsansprüche verwiesen. In einem Jahrzehnte andauernden Kompetenz- und Zielsetzungsstreit kämpften beide Ministerien um die Aufsicht der berufsbildenden Schulen. Erst 1920 wurde die Zuständigkeit für die existierenden Berufsschulen allein dem Bildungsministerium übertragen.

Dabei teilten sich beide Ministerien zunächst die Zuständigkeit für die gegen Ende des 19. Jahrhunderts gegründeten Berufsschulen: Die *écoles manuelles d'apprentissage* konnten auf lokale Initiative hin gegründet werden und wurden finanziell durch das Handelsministerium unterstützt, wohingegen die *écoles primaires complémentaires oder supérieure* Zuwendungen des Bildungsministeriums erhielten. Dennoch hatten beide Ministerien ein gewisses Mitspracherecht über die Schulen des jeweils anderen Ministeriums, was sich hinderlich auf den Ausbau beider Schulformen auswirkte. Zwischen dem Gesetz von 1880 und 1892 gab es viele Verhandlungsversuche zwischen beiden Ministerien, allerdings scheiterten diese größtenteils. Das Arbeitgeberlager setzte sich gegen Initiativen des Bildungsministeriums zur Wehr und das Handelsministerium sah sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, die benötigte Zustimmung und Anerkennung zu erlangen, um Schulen zu eröffnen.

Zwar waren sich beide Ministerien über die schulische Ausbildungsform beschränkt auf die Elite der Arbeiter einig, allerdings herrschte Dissenz darüber, in welche

Form sich diese genau vollziehen sollte. Das Bildungsministerium sah die schulische Berufsbildung vor allem im Dienste der Verankerung republikanischer Werte wie Laizismus, Nationalismus und Liberalismus, um somit den katholischen Einfluss in der Gesellschaft einzudämmen. Dazu sollte die Elementarbildung ausgeweitet werden und ein hoher Grad an allgemeinbildendem Unterricht in den Berufsschulen erhalten bleiben. Der Verfall der traditionellen betrieblichen Ausbildung bringe sowohl eine politische als auch soziale Gefahr mit sich: Den jugendlichen Arbeitern drohe moralische Verrohung und auch der soziale Aufstieg sei ihnen häufig verwehrt. Dies deutet also auf primär sozialpolitische, pädagogische Reformmotive hin. Ferdinand Buisson, Generalinspektor des Erziehungswesens, betonte diesbezüglich 1887: „Eine *école professionnelle* ist nicht zuerst eine industrielle Einrichtung, zuerst ist sie eine Erziehungs- und Ausbildungseinrichtung. [...] Die beste Lehrlingsschule ist eine *école primaire supérieure*, in welcher die Ausbildung eingerahmt ist in eine *culture générale*.“⁶²

Für das Wirtschaftsministerium sollte die schulische Ausbildung hingegen allein im Dienste der nationalen Wirtschaft stehen. Somit wurde allgemeinbildendem Unterricht eine deutlich geringere Rolle zugeschrieben. Als Hauptproblem sahen die Vertreter des Wirtschaftsministeriums den Mangel an qualifizierter Arbeitskraft für die expandierende Industrie, besonders im Bereich des Maschinenbaus. Dabei sollte die schulische Ausbildung allein der effizienten Vermittlung von im Arbeitsleben benötigten Qualifikationen dienen. Ziel war zudem die Aufwertung technischen Wissens gegenüber allgemeiner Bildung, später gefasst unter dem Aspekt der *culture technique*, in Abgrenzung zu einer *culture générale* (siehe dazu Pelpel/Troger 2001: 250–264).

Zwar erhielt das Wirtschaftsministerium 1892 zunächst die alleinige Aufsicht über die *écoles professionnelles*, allerdings war damit der Kampf zwischen beiden Ministerien noch nicht beendet. Eine Verordnung vom 20.1.1920 setzte fest, dass ein *sous-secrétariat à l'enseignement technique* gegründet werden soll, welches wiederum an das Bildungsministerium angegliedert wurde. Die Handelskammern widersetzen sich diesem Vorhaben massiv, 115 von 125 Kammern waren für den Erhalt der Zuständigkeit des Wirtschaftsministeriums und auch das Personal des *enseignement technique* selbst fürchtete eine stiefkindliche

⁶² Zitiert nach: Pelpel/Troger 2001: 49: „Une école professionnelle n'est pas avant tout un établissement industriel, c'est avant tout un établissement d'éducation et d'instruction. [...] La meilleure école d'apprentissage, c'est une école primaire supérieure où l'apprentissage est comme encadré dans la culture générale.“

Behandlung durch das Bildungsministerium. Zwar verfügte das *enseignement technique* zunächst noch über eine gewisse Autonomie, 1930 wurde ihm allerdings schließlich auch das separate Budgetrecht entzogen (Charlot/Fiegeat 1985: 257).

Somit lässt sich auch an der Zuständigkeit für das Berufsschulwesen eine zunehmend engere Verknüpfung mit dem allgemeinen Schulwesen erkennen: War zunächst noch das Wirtschaftsministerium beteiligt, wurde das *enseignement technique* 1920 ein teilautonomes Staatssekretariat, daraufhin eine eigenständige Abteilung im Bildungsministerium und schließlich als distinkte Einheit vollständig aufgelöst und in die allgemeine Schulverwaltung integriert. „Infolge des definitiven Übergangs der Kompetenzen für das berufliche Schulwesen an das Bildungsministerium konnte sich in der Folgezeit die Logik der Verschulung der beruflichen Bildung in Frankreich voll entfalten“ (Greinert 1999: 70).

Der Staat als eigenständiger Akteur

Der starke staatliche Einfluss in Frankreich lässt sich auch an eigenständigen Interessen im Feld beruflicher Bildung erkennen.

Wirtschaftliche und wirtschaftsnationalistische Ziele: Allgemein lässt sich in Frankreich zunächst eine Zweiteilung der Aktivität im Bereich beruflicher Bildung erkennen: Während der Staat sehr früh Interesse an hochqualifizierter Ausbildung in Form staatlicher Schulen zeigte und diese als Eliteprojekt vorantrieb, blieb die betriebliche Ausbildung zunächst ausgeblendet. Berufsbildung in schulischer Form wurde vom Staat traditionell vor allem in den Bereichen gefördert, die von nationaler Bedeutung waren, wie die Errichtung umfassender Infrastruktur oder dem Militärbereich, z. B. in Form der *Écoles des Ponts et Chaussée* oder *Écoles de Mines* des *Ancien Régime*. Die *Écoles des arts et métiers*, gegründet durch Napoléon, bildeten hochqualifizierte Ingenieure aus. Somit beschränkte sich die staatliche, schulische Ausbildung zunächst auf die Bereiche, die für den Staat selbst bedeutungsvoll waren und auf ein hohes Qualifikationsniveau zielten, so dass der Großteil der Arbeiterschaft davon ausgeschlossen blieb.

Die ersten Gründungen von Berufsfachschulen der 1880er Jahre müssen hingegen unter dem Aspekt mangelnder privater Initiative betrachtet werden. Der vorherrschende liberale Zeitgeist ließ einen direkten Eingriff in die wirtschaftliche Sphäre und somit eine

Ausbildungsverpflichtung der Arbeitgeber schwierig erscheinen. Der Politiker Anthime Corbon erklärte 1878 auf der *Conférence sur l'enseignement professionnel*:

„Aber der Staat kann die Leiter der Industrie nicht dazu zwingen, Auszubildende einzustellen und diesen einen Beruf zu lehren. Wenn das Interesse der Arbeitgeber ist, nicht auszubilden, kann sie keine Macht dazu verpflichten. Es gibt keine andere Möglichkeit als die Schule, um Vorarbeiter auszubilden.“⁶³

Im Laufe der Zeit setzte sich in der DET zunehmend die Erkenntnis durch, dass eine rein betriebliche Ausbildung den Ansprüchen der modernen Wirtschaft nicht mehr genüge:

„Der Fortschritt der Maschinisierung, die Durchdringung der Industrie durch die Wissenschaft und die Arbeitsteilung verpflichten dazu, die Ausbildung des Arbeiters anders als zu Zeiten der Korporationen zu organisieren; der moderne Arbeiter darf nicht allein ein geschickter Arbeiter sein; er muss zudem ein kenntnisreicher Arbeiter sein. Keine ernsthafte Ausbildung ohne *cours professionnel*; die *cours professionnels* sind ein integraler Bestandteil der Ausbildung“.⁶⁴

Die Befreiung von der Ausbildungssteuer bildete daher einen Versuch, die privaten Ausbildungsbestrebungen der Unternehmen insbesondere durch Einrichtung von *cours professionnels* anzuregen. Das *enseignement technique* betonte 1926 dazu in einem Rundschreiben an die Präfekten der Départements noch einmal, dass eine solche Steuerbefreiung allerdings nur in solchen Fällen geschehen dürfe, in denen die Arbeitgeber sich nicht allein auf die Ausbildung manueller Tätigkeiten beschränkten, sondern auch eine Erweiterung theoretischer Erkenntnisse anstrebten. Somit sollten sich „die Handelstreibenden und Industriellen der modernen Arbeitsbedingungen bewusst werden und die notwendigen Opfer bringen, um die Berufsbildung ihrer Angestellten und Arbeiter diesen anzupassen.“⁶⁵ Dies wurde einen Monat später durch ein weiteres Rundschreiben an die Präfekten noch einmal verdeutlicht:

⁶³ Zitiert nach: Guinot/Dolleans 1946: 144: „Mais l'Etat ne peut pas forcer les chefs d'industrie à prendre des apprentis et à leur montrer le métier. Si l'intérêt du patron est de ne pas faire d'apprentis, aucune puissance ne peut l'y obliger. Il n'y a pas d'autre moyen que l'école pour former les maîtres-ouvriers.“

⁶⁴ Rundschreiben des sous-sécretariat de l'enseignement technique an die Präfekten der Départements, 20. April 1926; AN F/17/17910: „Les progrès du machinisme, la pénétration de l'industrie par la science, la division du travail, obligeaient à concevoir la formation de l'ouvrier autrement qu'on la concevait au temps des corporations; le travailleur moderne ne doit pas être seulement un ouvrier habile, il doit être aussi un ouvrier instruit. Nul apprentissage sérieux sans cours professionnel; les cours professionnels font partie intégrante de l'apprentissage“.

⁶⁵ Rundschreiben des sous-sécretariat de l'enseignement technique an die Präfekten der Départements, 6. März 1926; AN F/17/17910: „[...] que les commerçants et les industriels qui, se rendant compte des conditions du travail moderne, ont fait les sacrifices nécessaires pour y adapter la formation professionnelle de leurs ouvriers et employés.“

„Es besteht kein Zweifel daran, dass der Gesetzgeber durch eine Einführung einer Klausel zur Steuerbefreiung in das Gesetz, die Schaffung neuer Kurse anregen wollte, um die Steuerpflichtigen anzuweisen, sich für die Organisation und das Funktionieren dieser Kurse sowie die Überwachung ihres Besuchs zu interessieren.“⁶⁶

In den 1920er Jahren diskutierten die zuständigen Akteure unter anderem im *Conseil supérieur de l'enseignement technique*, ob es sinnvoller sei, die vorhandenen finanziellen Mittel eher zur Ausweitung der *cours professionnels* oder der Schulen zu verwenden, wobei das *enseignement technique* die Ausweitung der Schulen bevorzugte:

„Die DET möchte nicht Schulen gründen aus reiner Freude daran, Schulen zu gründen. Aber überall macht man auf die Knappheit an Räumlichkeiten für die *cours professionnels* aufmerksam; die Leiter lehnen Hörer aus Platzmangel ab; die Gemeinden können keine neuen Kurse einrichten aus Mangel an Fähigkeit, diese zu beherbergen“.⁶⁷

Als Lösung betrachtete die DET eine Politik der Ausweitung von Berufsschulen, die zugleich einen Fortschritt im Bereich der *cours professionnels* erziele, wenn diese an die Schulen angegliedert werden: „Der Fortschritt der Kurse ist somit eine Folge der Bemühungen um die Entwicklung der Schulen.“⁶⁸

Die zunehmende staatliche Intervention im Bereich beruflicher Bildung ist somit z. T. auch durch das Scheitern der Anregung privater Initiative erklärbar. Der Mangel an qualifizierter Arbeitskraft bestand fort und besonders die großen Unternehmen der Metallindustrie beschwerten sich bei der Regierung über die Abwerbung ausgebildeter Arbeitskräfte durch kleine Unternehmen. Der Staat strebte nicht sofort eine vollständige Verschulung der Ausbildung an, sondern versuchte beispielsweise durch das *loi Astier* und dessen Folgegesetze, wie die Einführung der Ausbildungssteuer, zunächst die private Initiative anzuregen, speziell in Form theoretischer Ergänzungskurse. Doch die Unternehmen fanden im Sinne des oben angesprochenen französischen Exzeptionalismus Wege, die gesetzlichen Regelungen zu umgehen, so dass die *crise de l'apprentissage* fortbestand.

⁶⁶ Rundschreiben des sous-sécretariat de l'enseignement technique an die Präfekten der Départements, 20. April 1926; AN F/17/17910: „Mais il n'est pas douteux que la législateur en inscrivant dans la loi la cause d'exonération précitée ait voulu provoquer l'éclosion de nouveaux cours, obliger les assujettis à la taxe à s'intéresser à l'organisation, au fonctionnement de ces cours, à en surveiller la fréquentation“.

⁶⁷ Protokoll, Conseil supérieur de l'enseignement technique, 22. Dezember 1922; AN F/17/17844: „L'Administration ne désire pas construire des écoles pour le plaisir de construire; Mais partout on signale la pénurie de locaux pour les cours professionnels; les directeurs refusent des auditeurs, faute de place; les municipalités ne peuvent créer de nouveaux cours faute de pouvoir les abriter“.

⁶⁸ Protokoll, Conseil supérieur de l'enseignement technique, 22. Dezember 1922; AN F/17/17844: „[L]a progression des cours a d'ailleurs été fonction des efforts faits pour le développement des écoles“.

Eine stärkere Verschulung unter staatlicher Initiative erfolgte vor allem im Rahmen der Vorbereitungen zum Zweiten Weltkrieg und war vor allem mit eigenen militärischen Interessen des Staates verknüpft. Die neu eingerichteten vollzeitschulischen Ausbildungszentren dienten insbesondere einer schnellen Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft für den Metallbereich und somit einem Zweig der von zentraler militärstrategischer Bedeutung war. So gründete der Staat im Oktober 1939 die ersten *Centres de Formation Professionnelle Accélérée* (die späteren CA) vor allem für den Bereich von Marine und Luftfahrt. Entsprechend einer Verordnung vom 21. September 1939 hatten diese zum Ziel, die Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft speziell angesichts möglicher Kriegshandlungen zu intensivieren.⁶⁹

Auch Schriewer (1982, 1986) beschreibt, dass die staatliche, schulische Lösung als eine Antwort auf fehlende unternehmerische Initiative zurückzuführen ist. Somit ist die schulische Berufsbildung auch als Lösungsversuch einer andauernden „Ausbildungskrise“ zu betrachten. Der Staat war zunächst vor allem in den Bereichen aktiv, die der nationalen Wirtschaftsförderung bzw. der militärischen Stärke des Landes dienten. Andere Bereiche wurden zunächst vernachlässigt, wobei die so geschaffene Struktur Auswirkungen auf andere Wirtschaftsbereiche hatte und für eine Anpassung der Akteurpräferenzen wirkte.

Der Aspekt internationaler, wirtschaftlicher Konkurrenz bildete in Frankreich stets einen Anlass, die nationale Wirtschaft zu fördern, wobei ein Mittel dazu auch die verbesserte Qualifizierung des Arbeitskräftereservoirs bildete. Somit war ein Ziel französischer Politik stets auch eine starke Lenkung des wirtschaftlichen Bereichs. Dobbin beschreibt diesen Aspekt beispielsweise für den Eisenbahnbereich und folgert daraus (Dobbin 1994: 215): „By 1900, the French had articulated a vision of economic rationality in which government concertation of private, self-interested, action was indispensable to growth“. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden wirtschaftsnationalistische Motive verstärkt in Bezug zu Großbritannien und nach dem verlorenen Krieg von 1871 ebenfalls für Deutschland deutlich. Fragen beruflicher Bildung wurden häufig in militärischem Jargon diskutiert, so fielen u. a. die folgenden Wendungen: „die Organisation einer Armee von Werkzeugen, um die ausländische Konkurrenz zu bekämpfen“, „die deutsche, industrielle Armee ausgestattet mit kompetenten Offizieren“ oder „unseren Industrien frische und

⁶⁹ Verordnung vom 21. September 1939: „Intensifier la préparation de la main-d'oeuvre utilisable en temps de guerre“.

gut ausgebildete Truppen zuführen“.⁷⁰ Dabei lag der Fokus der Ausbildungsinitiativen zu diesem Zeitpunkt verstärkt auf der schulischen Ausbildung von Führungskräften des begabtesten Teils der Arbeiterschaft.

Diese internationale Ausrichtung verstärkte sich unter anderem durch die seit 1851 aufkommenden Weltausstellungen. Dabei war die Organisation beruflicher Bildung selbst ein Exponat und wurde vor allem in Bezug zur nationalen Produktqualität diskutiert. Besonders deutsche Modelle der Kombination betrieblicher Ausbildung mit theoretischem Unterricht erregten zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkte Aufmerksamkeit in Frankreich und inspirierten deutlich die Grundlagen, auf denen das *loi Astier* von 1919 fußte (Pelpel/Troger 2001: 65).

Als Edmond Labbé 1920 Direktor des *enseignement technique* wurde, richtete sich die Aufmerksamkeit verstärkt nach Amerika. Labbé zeigte sich stark beeindruckt von der tayloristischen Arbeitsorganisation und sah darin ein Mittel, die französische Wirtschaft zu fördern. Verstärkt durch die Wirtschaftskrise der 1930er Jahre setzte er sich für eine Rationalisierung der Arbeitsorganisation ein, die dementsprechend auch in der beruflichen Bildung widergespiegelt werden sollte. In einer Rede vor dem *Conseil supérieur de l'enseignement technique* 1932 betonte er die Notwendigkeit einer Reform:

„Die moderne Industriearbeit verlangt nicht nur einen starken Anteil an qualifizierter Arbeitskraft: sie verlangt zudem zahlreiche und kenntnisreiche Führungskräfte. Taylor hat dies in einer entscheidenden Weise gezeigt. Die wissenschaftliche Arbeitsorganisation impliziert eine sorgfältige Vorbereitung der Arbeit und eine regelmäßige Kontrolle des Materials und der Menschen. Für diese Aufgabe braucht es eine Menge an intermediären Bediensteten zwischen den eigentlichen Arbeitern und den Ingenieuren, die sowohl über eine verlässliche technische Kompetenz verfügen als auch die gesicherten Fähigkeiten der Führung und Kontrolle.“⁷¹

Daraus folgte die Notwendigkeit einer Anhebung des Qualifikationsniveaus speziell durch die Verankerung eines höheren theoretischen Anteils in berufliche Bildung. Entsprechend Labbé konnte dies vor allem durch eine Stärkung schulischer gegenüber betrieblicher

⁷⁰ Zitiert nach Pelpel/Troger 2001: 44: „l'organisation de l'armée des outils pour combattre la concurrence étrangère“, „l'armée industrielle allemande nantie d'officiers compétents“, „donner à nos industries des troupes fraîches et bien exercée“.

⁷¹ Edmond Labbé: Exposé du plan général de l'enseignement technique au Conseil supérieur de l'enseignement technique; 16./17. November 1932; AN F/17/17910: „Le travail industriel moderne n'exige pas seulement une forte proportion de main-d'oeuvre qualifiée : il exige encore des cadres nombreux et instruits. Taylor l'a montré et de façon décisive. L'organisation scientifique implique une préparation minutieuse du travail, un contrôle assidu du matériel et des hommes. Il faut, pour ces tâches, tout un ensemble d'agents intermédiaires entre les ouvriers proprement dits et les ingénieurs, ayant à la fois une compétence technique éprouvée et des aptitudes garanties au commandement et au contrôle.“

Ausbildung erzielt werden. Der Zustrom zu berufsbildenden Schulen verstärkte sich nach Kriegsende in enormen Maße: Von 1945 bis 1960 stieg die Schülerzahl der ENP und der *collèges technique* (ehemals EPCI) von 70.000 auf 138.500, die CA besuchten 1945 60.000 Auszubildende und 1960 203.340 (Pelpel/Troger 2001: 93). Auch anteilig lässt sich diese Steigerung der schulischen Berufsbildung erkennen: Lag sie 1939 bei etwa 6 Prozent der Jugendlichen, stieg sie bis 1960 auf 24 Prozent.

Die Integration der beruflichen Bildung ins allgemeine Schulsystem lässt sich nicht ohne die starken Planungsbestrebungen im Zusammenhang mit dem Wiederaufbau des Landes nach Ende des Zweiten Weltkriegs erklären. Im Januar 1946 wurde zu diesem Zweck das *Commissariat au Plan* unter Führung von Jean Monnets gegründet. In diesem gab es 18 Kommissionen, die mit Vertretern von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Technikern und Beamten besetzt waren. Diese entwickelten den ersten *Plan de modernisation et d'équipement*, der zunächst für vier Jahre von 1947 bis 1950 vorgesehen war, jedoch bis 1952 verlängert wurde. Der Fokus lag dabei auf dem Wiederaufbau volkswirtschaftlich bedeutsamer Industrien, wofür qualifizierte Arbeitskräfte benötigt wurden. Somit wurde auch eine effizientere Planung beruflicher Bildung angestrebt.

Das Ziel des zweiten Plans (1954–1957) war vor allem die Förderung industrieller Entwicklung im Bereich von Konsumgütern wie Haushaltsgeräten oder der Automobilbranche. Dazu sollte verstärkt die bereits von Labbé angestrebte tayloristische Arbeitsorganisation umgesetzt werden, die seit der Zwischenkriegszeit bereits im Bereich der Waffenindustrie, Automobilbranche oder Elektroindustrie Anwendung fand. Besonders die Metallindustrie hatte einen entscheidenden Einfluss auf die Kategorisierung verschiedener Qualifikationsniveaus, die durch die frühe Taylorisierung bereits ein Schema diesbezüglich erstellt hatte und sich besonders in der Hierarchisierung von *manoeuvre*, *ouvriers spécialisés* sowie *ouvrier qualifié* wiederfinden lässt.

Bildungs- und sozialpolitische Ziele: Auch bildungs- und sozialpolitische Zielsetzungen verleiteten den Staat zum Eingriff in die Berufsbildung: Während der Dritten Republik sollten republikanische, laizistische Werte speziell durch eine verstärkte Intervention im Schulbereich verankert werden, so durch die *Lois Ferry* zu Beginn der 1880er Jahre, die den verpflichtenden, kostenfreien Besuch der Grundschule sowie den frei von religiösen Einflüssen gestalteten Unterricht festlegten. Auch Schulen der beruflichen Bildung wurden unter

diesem Gesichtspunkt betrachtet, da gerade die Arbeiterkinder vor revolutionärer, politischer Aufladung bewahrt werden sollten (Troger 2004: 13). Das Bildungsministerium sah die Gründung der Berufsfachschulen der 1880er Jahre als Instrument, Jugendliche vor schädigenden Sozialisationseinflüssen der Arbeitswelt zu bewahren. Allerdings wurde zu diesen Schulen nur ein ausgewählter Teil der Arbeiterjugend nach Abschluss der Elementarschulbildung zugelassen.

Die Festlegung einer Ausbildung als „*méthodique et complet*“ deutet weitergehend auf erziehungspolitische Ziele hin, was sich in der bis heute bezüglich Ausbildungsfragen benutzten Wendung „*former l'homme, le travailleur et le citoyen*“ spiegelt. Dies lässt wenig Raum für eine rein auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtete Ausbildung. Stattdessen liegt dieser auch ein humanistisches Menschenbild zugrunde, was ein Rundschreiben des Bildungsministers Édouard Herriot über die *cours professionnels* von 1926 verdeutlicht:

„Im rechtlichen Sinne ist der Arbeiter auch Bürger und ein Mensch. Auf diese Weise ist er nicht ein Mittel, sondern ein Ziel; er darf nicht allein fähig sein zu produzieren, sondern auch zu denken; er hat ein Recht auf Kultur durch die er ein Mensch wird, das heißt ein freies Wesen.“⁷²

Auch im Streit über das Lehrpersonal des *enseignement technique* lassen sich erzieherische Motive erkennen. Über die Zeit hinweg war die Frage danach, ob das Lehrpersonal verbeamtet und somit Staatsdiener sein oder direkt aus dem Arbeitermilieu entstammen sollte, ein bedeutender Diskussionspunkt. So bemerkte ein Repräsentant der öffentlichen Schulen in der Sitzung des *Conseil supérieur de l'enseignement technique*:

„Ich verstehe nicht, und ich bestehe auf diesem Punkt, dass man die Kinder in einem Moment, wo sie intellektuell und moralisch am sensibelsten sind, Lehrern aus der Arbeitswelt anvertrauen will, die man egal woher und egal wie rekrutiert. Ich verstehe nicht, wie man diese Menschen hinzuziehen kann, um bei den Kindern eine *culture professionnelle* zu entwickeln.“⁷³

Zudem zeigte sich die DET in Vorbereitung des Gesetzes Walter-Paulin nicht allein an wirtschaftspolitischen Fragen interessiert. Bezüglich des Gesetzes eines verpflichtenden, schriftlichen Ausbildungsvertrags aus dem Jahr 1928 zweifelte die DET 1932 dessen

⁷² Zitiert nach Brucy 2005: „„En doit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel il n'est pas un moyen mais une fin ; il doit non seulement être capable de produire, mais aussi de penser ; il a droit à la culture par laquelle on devient homme, c'est-à-dire un être libre.“

⁷³ Protokoll, Conseil supérieur de l'enseignement technique, 20. Dezember 1934; AN F/17/17844: „Je ne comprend pas, et j'insiste sur ce point, que l'on veuille confier des enfants, au moment où, au point de vue intellectuel et moral ils sont les plus sensibles, à des ouvriers instructeurs que l'on recruter n'importe où et n'importe comment. Je ne comprend pas que l'on fasse appel à ces gens pour développer chez les enfants la culture professionnelle.“

Wirksamkeit an, da dieser sowohl von Arbeitgebern als auch den Familien der Auszubildenden abgelehnt werde. Stattdessen forderte sie, dass alle Jugendlichen unter 18 Jahren, die in einem Betrieb in Industrie und Handel arbeiteten, der ausbildete, als Auszubildende gelten. Dies ermögliche den Unternehmen und Auszubildenden einerseits selbst, einen schriftlichen Ausbildungsvertrag abzuschließen. Falls dieses nicht geschehe, gelte andererseits automatisch ein vom *Comité Départementale de l'Enseignement Technique* festgesetzter Vertrag. Die Ausbildungsfrage könne keinesfalls allein dem Privatrecht überlassen werden:

„Der Ausbildungsvertrag hat eine höhere Bedeutung als die gewöhnlichen Bestimmungen des Privatrechts, er regelt Partikularinteressen und berührt Interessen der öffentlichen Ordnung. Die Ausbildung ist heutzutage gleichbedeutend mit beruflicher Bildung; der Orientierung des Kindes, seiner beruflichen und staatsbürgerlichen Bildung, der intellektuellen und moralischen Besserung der Masse der Arbeiter und kann der öffentlichen Hand nicht gleichgültig sein. Bei dieser Sachlage ist es nicht möglich, die Sorge der Entscheidung, ob die berufliche Bildung des Kindes dem Zufall überlassen oder reglementiert wird, allein dem Willen der Individuen freizustellen.“⁷⁴

Seit Beginn der 1930er Jahre wurde berufliche Bildung weitergehend verstärkt in Bezug zur Arbeitslosenfrage diskutiert, wobei diese 1935 bei etwa zwölfteinhalf Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung lag (Brucy 2005). Im *Conseil supérieur de l'enseignement technique* im Dezember 1933 hieß es diesbezüglich:

„Wir haben uns mit dem schweren Problem der Arbeitslosigkeit beschäftigt. Es gibt keine schlimmere Geißel als die des Müßiggangs. Die Arbeitslosigkeit der Jugendlichen bedroht die Welt, sie befindet sich in einem gefährlichen Zustand der Fermentierung. Weitergehend bildet eine unbeschäftigte Jugend die Zukunft bedrohter Berufe, falls diese erzwungene Freizeit nicht zur Erhaltung oder Ausweitung beruflicher Bildung genutzt wird. Aus diesem Grund haben ausländische Nationen immense Opfer aufgebracht, um gegen dieses Übel zu kämpfen, um den Niedergang der Ausbildung zu verhindern, um sich auf die Rückkehrer zu einem normalen Wirtschaftsleben vorzubereiten, bei welchem sie hoffen, dank dieser Opfer und dieses Weitblicks, mächtig bewaffnet, schnell einen entscheidenden Platz einzunehmen. Die Pflicht Frankreichs, insbesondere die unserige, ist es, ebenfalls vorauszuschauen.“⁷⁵

⁷⁴ DET, Observation sur la réglementation, 1932; AN 19970516/1: „Le contrat d'apprentissage a une portée plus haute que les conventions ordinaires du droit privé, il règle des intérêts particuliers et il touche à des intérêts d'ordre public. L'apprentissage est aujourd'hui synonyme d'instruction professionnelle; l'orientation de l'enfant, sa formation professionnelle et civique, la relève intellectuel et moral de la masse de travailleurs, ne peuvent laisser indifférents les pouvoirs publics. Cela étant, il n'est pas possible de laisser à la seule volonté des individus la soin de décider si l'instruction professionnelle de l'enfant sera laissée au hasard ou sera règlementée.“

⁷⁵ Protokoll, Conseil supérieur de l'enseignement technique; 15. Dezember 1933; AN F/17/17844: „Nous nous sommes occupés ensuite du grave problème du chômage. Il n'est pas de pire fléau que celui de l'oisiveté. Le chômage des jeunes menace le monde; il y entretient un dangereux état de fermentation.“

Bereits am 14. Januar 1933 gab der französische Arbeitsminister in Übereinstimmung mit dem *enseignement technique* ein Rundschreiben heraus, in welchem er forderte, dass die Auszahlung von Arbeitslosenunterstützung aus den Fonds an die Forderung beruflicher Bildungsmaßnahmen gebunden sei. Dabei gab es einen Grundbetrag, wobei beispielsweise Familienväter arbeitsloser Jugendliche unter 18 Jahren einen Zuschlag (*majoration*) erhielten. Die Auszahlung dieses Zuschlags sollte nun aber daran gebunden sein, dass sich der Jugendliche in einem Aus- bzw. Weiterbildungsverhältnis befand. Diese Maßnahme war jedoch nur teilweise erfolgreich, wie im *Conseil supérieur de l'enseignement technique* betont wurde: „Wir haben bemerkt, dass viele der Fonds diese Maßnahme nicht ergriffen haben, und das kann dadurch erklärt werden, dass nicht in allen Orten, wo Arbeitslosenfonds bestehen, obligatorische oder fakultative *cours professionnels* eingerichtet sind.“⁷⁶ Die Aufgabe der DET sei es daher, dafür Sorge zu tragen, dass solche Kurse in den Gemeinden eingerichtet werden, in denen sie bislang nicht bestanden. Direktor Luc bemerkte dazu:

„In Wahrheit sind wir weit davon entfernt so viele *cours professionnels* zu haben, wie wir es uns wünschen. Damit es obligatorische *cours professionnels* gibt, ist es notwendig, dass die Interessenten dies auch wollen, das bedeutet, dass die Kommunen, in denen diese Kurse eingerichtet werden können, die Initiative ergreifen wollen, wobei die Ausgaben für diese Kurse durch ihre Mittel und gleichzeitig durch Staatsbeiträge erbracht werden. Ich bin verpflichtet, festzustellen, dass diese Initiativen extrem beschränkt sind, und dass der Fortschritt der *cours professionnels* sehr langsam vorstangeht, ohne Zweifel aufgrund der finanziellen Schwierigkeiten zur Zeit, aber vielleicht auch, weil in unserem Land [...] die Bewegung zugunsten der Ausweitung des *enseignement professionnel* nicht so stark ist wie es gerechtfertigt wäre, zu wünschen. Wenn man diese mit den ausländischen Bemühungen vergleicht, die in diesem Bereich vollbracht wurden, ist es offensichtlich, dass der Fortschritt des französischen *enseignement professionnel* extrem langsam ist.“⁷⁷

D'autre part, la jeunesse oisive, c'est l'avenir des métiers menacé si ces loisirs forcés ne sont occupés tout pris au maintien ou au renforcement de l'éducation professionnelle. C'est pourquoi les nations étrangères ont consenti d'immenses sacrifices pour lutter contre ce mal, pour empêcher le déclin de l'apprentissage, pour se préparer à la reprise d'une vie économique normale ou elles espèrent entrer à la faveur de ces sacrifices et de cette prévoyance, puissent armées, ou elles pensent ainsi prendre rapidement une place décisive. Le devoir de la France, le nôtre en particulier, est également de prévoir.”

⁷⁶ Protokoll, Conseil supérieur de l'enseignement technique, 15. Dezember 1933; AN F/17/17844: „Nous nous sommes aperçus qu beaucoup de fonds n'avaient pas pris cette mesure, et cela pouvait s'expliquer parce que les cours professionnels obligatoires ou facultatifs n'existent pas dans toutes les localités où existant les fonds de chômage.”

⁷⁷ Protokoll, Conseil supérieur de l'enseignement technique, 15. Dezember 1933; AN F/17/17844: „En réalité, nous sommes loin d'avoir autant de cours professionnels que nous le souhaitons. Pour qu'il y ait des cours professionnels obligatoires, il faut que les intéressés le veuillent bien, c'est-à-dire qu'il est nécessaire que les communes dans lesquelles ces cours pourraient être créés, veuillent bien en prendre l'initiative, contribuer par leurs fonds, en même temps que l'Etat, aux dépenses des cours. Je suis obligé de constater que ces initiatives sont extrêmement restreintes, que la progression des cours professionnels est

Weitergehend kritisiert Luc den geringen finanziellen Aufwand, den der Staat für die Entwicklung der *cours professionnels* im Gegensatz zu den Schulen des *enseignement technique* betreibt:

„Wir haben Schulen errichtet, aber diese Schulen richten sich nur an eine kleine Anzahl Privilegierter, die *cours professionnels* richten sich im Gegensatz an die enorme Masse, die in Industrie und Handel angestellt ist und für die ein ergänzender allgemeinbildender Unterricht, ein ergänzender berufstheoretischer Unterricht und sogar in vielen Fällen ein ergänzender berufspraktischer Unterricht absolut notwendig wäre.“⁷⁸

Daraufhin beklagt er die als zu gering erachteten bewilligten Kredite für diesen Zweck.

Eine Lösung der Arbeitslosenkrise sah Luc unter anderem in der Errichtung von Fortsetzungsschulen (*écoles de perfectionnement*) nach elsass-lothringischem Vorbild, da diese in vollkommener Übereinstimmung mit dem *loi Astier* stünden:

„In den Fortsetzungsschulen besuchen die Auszubildenden Kurse von Beginn des Tages bis zum Ende, während einer bestimmten Anzahl von Tagen pro Woche. Das ist ein Idealtyp, an den man sich halten muss; dies bedeutet nicht, dass es möglich ist, diesen sofort umzusetzen. Diese Fortsetzungsschulen haben darüber hinaus den Vorteil, vom Staat finanziertes Personal zu haben, welches einen Auftrag der ganzen Gemeinschaft hat, und ich sage an diesem Morgen, dass der Staat momentan verpflichtet ist, auf sich selbst und allein auf sich selbst zu zählen, um die Ausbildung der jungen Arbeitslosen anzuregen, angesichts der Störungen durch die Krise sowie angesichts des Zustandes schleppender Initiativen gegenüber dieser Tatsache.“⁷⁹

Ein Vertreter der öffentlichen Schulen, Dubois, erklärte ebenfalls, dass es allein die Aufgabe des Staates und nicht der privaten Akteure sein könne, die arbeitslosen Jugendlichen

très lente, sans doute en raison des difficultés pécuniaires que nous traversons à l'heure actuelle, mais aussi, peut-être, parce que dans notre pays [...] le mouvement en faveur de l'Enseignement professionnel n'a pas été aussi fort qu'il eut été légitime de le souhaiter. Si on le compare à l'effort étranger qui a été accompli dans ce domaine, il est évident que la progression de l'enseignement professionnel français a été extrêmement lente.“

⁷⁸ Protokoll, Conseil supérieur de l'enseignement technique, 15. Dezember 1933; AN F/17/17844: „Nous avons fait des écoles, mais ces écoles s'adressent à un petit nombre de privilégiés ; les cours professionnels adressent, en contraire, à cette énorme masse qui est employé dans l'industrie et dans le commerce et pour laquelle un complément d'enseignement général, un complément d'enseignement professionnel théorique et même dans beaucoup de cas un complément d'enseignement professionnel pratique, seraient tout à fait nécessaires.“

⁷⁹ Protokoll, Conseil supérieur de l'enseignement technique, 15.12.1933; AN F/17/17844: „Dans les écoles de perfectionnement les apprentis fréquentant les cours du commencement de la journée à la fin, pendant un certain nombre de jours par semaine. C'est en type idéal vers lequel, je crois qu'il faut tendre ; cela ne veut pas dire qu'il soit possible de le réaliser tout de suite. Ces écoles de perfectionnement auraient de plus l'avantage d'avoir un personnel qui serait rétribué par l'Etat, qui serait à la charge de la collectivité tout entière, et j'ai dit ce matin que l'Etat est obligé à l'heure actuelle de compter sur lui et sur lui seul, pour encourager l'apprentissage des jeunes chômeurs, étant donné la perturbation de la crise, étant donné également l'état languissant des initiatives en face de ce fait.“

zu beschäftigen. Darüber hinaus zeigte er sich noch besorgt, dass dadurch, dass in einigen Sektoren (gemeint waren hier wohl speziell die Textil- und Baubranche) auch unqualifiziertes Personal ausreiche, sich ggf. ein Nachteil für bereits Beschäftigte ergebe: „Ich habe Angst, dass man diesen jungen Leuten, in einer sehr oberflächlichen Art, einen Beruf beibringt, um die qualifizierten Arbeiter (*ouvrier qualifié*, AW), aus welchem Grunde auch immer, zu entlassen und deren Arbeit diesen Arbeitskräften im niederen Alter anzuvertrauen.“⁸⁰ Dementsprechend erklärte Luc, dass es das Ziel sei, neben den bestehenden *écoles pratiques* und *cours professionnels*, eine neue Form der „*centres d'enseignement technique*“ zu gründen. Bei der Sitzung im Jahr darauf, hielt der *Conseil supérieur de l'enseignement technique* weiter an seinen Plänen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit fest. Direktor Luc betonte diesbezüglich:

„Man darf diese Kinder nicht direkt in ein Arbeitsverhältnis setzen, weil diese missbräuchlich die Plätze der Erwachsenen übernehmen würden [...]. Daher müssen diese Kinder so früh wie möglich zur Schule zurückkehren, sie müssen einen Beruf erlernen, da als eine der ersten Auswirkungen der Krise diejenigen Arbeiter stärker und schneller von Arbeitslosigkeit berührt werden, die über keine wirklich qualifizierte Ausbildung verfügen. [...] Wenn die Krise mit ihren immensen Übeln, die sie produziert hat, zumindest die Notwendigkeit einer beruflichen Bildung und wahren Ausbildung für unsere französische Jugend deutlich werden lässt, haben wir aus diesem bedauernswerten Übel zumindest eine nützliche Sache gezogen.“⁸¹

Die Umlenkung der Jugendlichen in Schulen des *enseignement technique* ergab jedoch auch Schwierigkeiten. So beklagte der Generalinspekteur des *enseignement technique* Roumajon in einem Bericht über die Berufsbildung jugendlicher Arbeitsloser,⁸² dass beispielsweise für einige Sektoren, insbesondere der Bau- und Textilwirtschaft, keine Unterrichtsstrukturen in den Schulen vorhanden waren und diese Branchen zudem häufig auf ausländische Ar-

⁸⁰ Protokoll, Conseil supérieur de l'enseignement technique, 15. Dezember 1933; AN F/17/17844: „J'ai peur que, tenant compte des nécessités de certaines industries et de certains patronats, et de leur possibilité d'embaucher un main d'oeuvre quelconque, j'ai peur qu'on apprenne à ces jeunes gens, de façon très sommaire, un métier, pour renvoyer peut-être, en vertu de je ne sais quel calcul, les ouvriers qualifiés, pour confier le travail à cette main d'oeuvre en bas âge.“

⁸¹ Protokoll, Conseil supérieur d'enseignement technique, 20. Dezember 1934; AN F/17/17844: „Il ne faut pas laisser ces enfants se mettre au travail, parce qu'il prendraient abusivement la place des adultes [...]. Il faut donc que, le plus tôt possible, ces enfants soient revenus à l'école, il faut qu'il apprennent un métier, car un des résultats premiers de la crise fut de toucher les plus durement et le plus rapidement du chômage ceux des ouvriers qui ne possédaient pas un métier réellement qualifié. [...] Si cette crise, avec les maux immenses qu'elle a produits, fait au moins apparaître la nécessité pour notre jeunesse française de la formation professionnelle et de l'apprentissage réel, nous aurons au moins retiré de ce mal redoutable quelque chose d'utile.“

⁸² L'éducation professionnelle des jeunes chômeurs; Rapporteur: M. Roumajon, Inspecteur Général de l'Enseignement Technique; Anhang zum Protokoll des Conseil supérieur de l'enseignement technique, 20. Dezember 1934; AN F/17/17844.

beitskräfte zurückgreifen würden, obwohl in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit stattdessen Franzosen in diesem Bereich arbeiten sollten.

Auch in der vollzeitschulischen Ausbildung arbeitsloser Jugendlicher kooperierte der Staat mit der Metallindustrie: In den 1930er Jahren herrschte in der Stadt Paris eine besondere Problemlage: Einerseits war die Stadt von einer hohen Zahl an Arbeitslosen belastet, andererseits konzentrierte sich die Rüstungsindustrie zu einem Großteil auf diese Region, was im Falle eines bewaffneten Konflikts als gefährlich galt. Aus diesem Grund begann die Regierung 1935 damit, die Rüstungsindustrie zu dezentralisieren und richtete einhergehend Ausbildungszentren für diese in der Provinz ein: Diese *centres de formation professionnelle rapide* sollten Pariser jugendliche Arbeitslose im Alter zwischen 20 und 30 Jahren ausbilden. Finanziert wurden diese Zentren vom Staat, wobei ein interministerielles Komitee (*Comité (interministériel) pour la formation professionnelle des jeunes chômeurs*) die Organisation übernahm.

Durch diese Zentralisierungsmaßnahme gewann der Staat an Einfluss im Bereich beruflicher Bildung, was durch die Nationalisierung der Rüstungsindustrie während der Regierungszeit der *Front Populaire* 1936 weiter vorangetrieben wurde. 1937 gab es zehn solcher Zentren, die zum Großteil südlich der Loire angesiedelt waren. Dort erhielten Jugendliche über acht Monate theoretischen und praktischen Unterricht. Seit 1938 richtete der Staat auch *centres de perfectionnement professionnel* ein, welche auf eine generelle Niveauanhebung und Qualifizierung der Arbeiterschaft zielten und den im *Conseil supérieur de l'enseignement technique* angesprochenen Fortsetzungsschulen entsprachen. Hauptgründe für die verstärkte Intervention in Ausbildungsfragen waren neben der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit die kriegsbedingte industrielle Umstrukturierung und dabei insbesondere der Ausbau der Rüstungsindustrie (Charlot/Figeat 1985: 282)..

Somit intensivierte der Staat bedingt durch die Arbeitslosigkeit seine vollzeitschulischen Ausbildungsbestrebungen. Ein Modellprojekt bildeten dabei die oben angesprochenen Ausbildungszentren für arbeitslose Jugendliche der Pariser Metallindustrie. Und auch die Einrichtung der Ausbildungszentren für arbeitslose Jugendliche der 1940er Jahre können als Ausläufer dieser Politik betrachtet werden. Als Lösung der Arbeitslosenfrage wurde somit eine Ausweitung der schulischen Berufsbildung betrachtet, wobei die eingerichteten Ausbildungszentren auch nach Ende des Zweiten Weltkriegs als CA fortbestanden und schließlich in das allgemeine Schulsystem integriert wurden.

Allgemeines Schulsystem

Die Reform Berthoin 1959⁸³ zielte zum einen auf die Anhebung des allgemeinen Qualifikationsniveaus der gesamten Bevölkerung, indem die Schulpflicht bis zum sechzehnten Lebensjahr angehoben wurde. Die Einrichtungen des *enseignement technique* wurden je nach Ausbildungsniveau in *collèges* oder *lycées* umbenannt und 1961 schließlich denselben Aufsichtsbehörden wie die Einrichtungen des Sekundarschulwesens zugewiesen. Somit wurde berufliche Bildung in das allgemeine Schulsystem integriert. De Gaulle begründete diese Zusammenlegung einerseits mit der Herstellung einer besseren Chancengleichheit und andererseits mit der Etablierung eines technokratischen Rationalisierungsprozesses, welcher sich an der hochentwickelten französischen Wirtschaftsplanung erkennen lässt. Im Dritten Wirtschaftsplan (1957–1959) wurde demzufolge festgehalten, dass alle Niveaustufen der Ausbildung ausgebaut werden müssen. In der Fünften Republik wurde „die Förderung der Berufsbildung zu einem der grundlegenden Prinzipien der Bildungspolitik“ (Schriewer 1982: 260).

In den folgenden Jahren standen Ausbildungsbestrebungen stets im engen Zusammenhang zum prognostizierten Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft. Dazu wurde besonders das Orientierungswesen ausgebaut, für die seit 1959 landesweit eine spezifische Infrastruktur zur Beobachtung, Information, Beratung und Lenkung aufgebaut wurde, welche eng mit den Wirtschaftsplanungsinstitutionen zusammenarbeitete. Zudem wurde in den 1960er Jahren eine Kategorisierung in sechs Ausbildungsniveaus etabliert, um die Bedarfsplanung der Arbeitskraft in Hinblick auf wirtschaftliche Anforderungen differenzierter erfassen zu können.

Durch die Integration ins allgemeine Schulsystem sollte berufliche Bildung nicht zuletzt symbolisch aufgewertet und akademischer Bildung angeglichen werden: „Man kann sagen, daß die Förderung bzw. Aufwertung der Berufsausbildung eines der grundlegenden Prinzipien der *Reform Berthoin* [...] bis zum *Orientierungsgesetz über die Bildung* vom 10. Juli 1989 bildete“ (Greinert 1999: 72, Hervorhebungen im Original). Zudem wurde als Begründung für die schulische Berufsbildung und die einhergehende inhaltliche Verbrei-

⁸³ Diese Reform wurde nach und nach durch Verordnungen erweitert. Durch ein Schulgesetz von 1975 kamen die Reformen zu einem vorläufigen Abschluss, so dass die zunächst vertikal geordneten grundständigen Schularten in ein dreigestuftes, differenziertes System umgeordnet wurden (vgl. Hörner 1976).

terung neue Anforderungen an Mobilität der Arbeitskraft und strukturelle Verschiebungen der Wirtschaftsstruktur zum tertiären Sektor angeführt.

Parteien

Wie beschrieben, lässt sich besonders seit dem Zweiten Weltkrieg eine immer stärkere Intervention des Staates in den Bereich beruflicher Bildung erkennen. Dabei gab es während dieser Zeit bedeutende politische Umbrüche und sehr unterschiedliche Parteien bestimmten den Fortgang der Politik. Dabei hatten diese eine Gemeinsamkeit: Sowohl Kommunisten, Gaullisten als auch Verfechter einer keynesianischen Wirtschaftspolitik waren staatlicher Lenkung gegenüber positiv eingestellt. Zudem umfassten die ersten Regierungen nach Kriegsende bis Juni 1946 unter Führung De Gaulles alle Parteien, um so einen größtmöglichen Konsens zur Förderung des Wiederaufbaus des Landes zu erreichen (Pelpel/Troger 2001: 87–88; Stephens 1979: 161).

Größere politische Neuerungen erfolgten jedoch nicht während der Vierten Republik, was unter anderem am Aufbau des politischen Systems und der Parteienstruktur lag. Dieser Schwäche des Parlaments stand auf der anderen Seite eine starke zentralstaatliche Verwaltung gegenüber, die einen entscheidenden Impuls zur Begründung einer intensivierten Planungspolitik setzte:

„All higher French civil servants share a common socialisation experience (education at the Ecole nationale d’administration) and a very large number of them come from families engaged in the higher civil service. This combination of the cohesion of the higher civil service and party paralysis permitted the development of corporate collectivist planning by the French bureaucracy. Thus, the Fourth Republic is a case of the ‘relative autonomy of the state’ dependent on party political paralysis and the autonomy and cohesion of high-level state bureaucrats“ (Stephens 1979: 162).

Dieser einsetzende Planungsprozess wurde in der Fünften Republik durch die Gaullisten fortgeführt und gilt als Beispiel für “corporate collectivism” (Stephens 1979: 162). Die Modernisierung des Landes sollte mittels technokratischer Rationalisierung und speziell der Ausbildung von “Humankapital” erfolgen. Dies setzte wiederum eine bessere und kohärentere Organisation des Schulsystems voraus, was auch die Integration beruflicher Bildung in das allgemeine Schulsystem sinnvoll erscheinen ließ, um die Schülerströme hinsichtlich wirtschaftlicher Qualifikationsbedürfnisse effizienter und flexibler lenken zu können.

4.3 Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich über den Untersuchungszeitraum hinweg also sowohl eine deutliche Verschiebung hin zu vollzeitschulischen Ausbildungsformen als auch zu einer stärkeren staatlichen Intervention in diesem Bereich feststellen. In den Zeiten vor dem Ersten Weltkrieg konzentrierte sich der Staat vor allem auf die Errichtung von Berufsschulen, die einen elitären Charakter hatten und die nur ein geringer Anteil der Jugendlichen besuchte. Durch das *loi Astier* von 1919 und die nachfolgenden Gesetze versuchte der Staat, vor allem die betriebliche Ausbildung in Kombination mit theoretischen Zusatzkursen anzuregen, wobei sich diese Bestrebungen als nicht sonderlich erfolgreich erwiesen, so dass weiterhin ein Mangel an qualifizierter Arbeitskraft herrschte. Daraufhin errichtete der Staat zu Beginn des Zweiten Weltkriegs mit Unterstützung des Metallsektors vollzeitschulische Berufsbildungszentren, die auch nach Kriegsende in Form der CA fortbestanden und schließlich ins allgemeine Schulsystem integriert wurden. Die unterschiedlichen, parallel existierenden Schulformen allgemeiner und beruflicher Bildung wurden seit 1959 schließlich schrittweise in ein gemeinsames Schulsystem zusammengelegt. Dies geschah vor allem hinsichtlich einer verbesserten Möglichkeit staatlicher Lenkung im Zuge der französischen Wirtschaftsplanung.

Nach Auflösung der Zünfte bildeten sich im Handwerk zunächst keine Nachfolgeorganisationen heraus, die die Organisation der Ausbildung in kollektiver Form hätten übernehmen können. Das Handwerk organisierte sich erst in den 1920er Jahren, als der Staat bereits auf Druck industrieller Arbeitgeber gesetzliche Versuche zur Förderung der betrieblichen Ausbildung eingeleitet hatte. Zwar versuchte das Handwerk vor allem auf Druck der elsass-lothringischen Mitglieder, für den eigenen Bereich eine korporatistische Ausbildung, abgesichert durch die Handwerkskammern, zu etablieren, scheiterte jedoch an organisationalen und ideologischen Konflikten innerhalb des eigenen Lagers sowie mangelnden Organisationressourcen.

Die Arbeitgeber des industriellen Bereichs beklagten sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Zuge der einsetzenden Industrialisierung über einen Mangel an qualifizierter Arbeitskraft. Dabei lehnten sie staatliche Eingriffe in die konkrete Ausgestaltung betrieb-

licher Ausbildung sowie den verpflichtenden Besuch theoretischer Zusatzkurse zunächst ab und forderten viel eher finanzielle Unterstützung durch den Staat. Als sich eine Koordination gemeinsamer Ausbildungsbestrebungen zwischen den einzelnen Arbeitgebern als schwierig erwies, wandte sich vor allem der Metallsektor hinsichtlich des *poachings*-Problems mit der Bitte um gesetzliche Regelungen an den Staat. Dieser etablierte daraufhin 1925 eine Ausbildungssteuer, die zunächst dazu gedacht war, vor allem private Ausbildungsinitiativen anzuregen, indem Unternehmen, die selbst in der Ausbildung aktiv waren, von dieser befreit werden konnten. In der Praxis zeigten sich jedoch vor allem Mängel bei der Umsetzung dieses Gesetzes, da die zuständigen, ehrenamtlichen Kontrolleure häufig selbst dem lokalen Arbeitgeberlager entstammten. Auch die Verpflichtung zu einem schriftlichen Ausbildungsvertrag umgingen die Unternehmen, indem sie nun einfach ihre angestellten Jugendlichen nicht mehr als Auszubildende deklarierten. Der Mangel an qualifizierter Arbeitskraft konnte somit also nicht behoben werden. Der Metallsektor präferierte daher in zunehmendem Maße vollzeitschulische Ausbildungseinrichtungen, wobei der Staat dies aufgrund der militärischen Bedeutung dieses Sektors besonders in Vorbereitung des Zweiten Weltkriegs unterstützte. Die eingerichteten vollzeitschulischen Ausbildungszentren, die nach dem Krieg fortbestanden und in das allgemeine Schulsystem integriert wurden, bildeten demzufolge auch im besonderen Maße für diesen Sektor aus.

Die Gewerkschaftslandschaft war stark entlang ideologischer Linien getrennt. Die im Industriebereich dominante CGT verfolgte zunächst anarcho-syndikalistische Bestrebungen und lehnte daher jegliche Zusammenarbeit mit Staat oder Arbeitgebern ab. Stattdessen sah sie allgemeine und berufliche Bildung als eigene Aufgaben der Gewerkschaften, um die Arbeiterschaft nicht in Abhängigkeit des Klassenfeindes zu bringen. Von Beginn an präferierte sie dabei zur vollständigen Emanzipation des Arbeiters schulische Ausbildungsformen mit einem hohen Anteil allgemeinbildenden Unterrichts, um die Arbeiter so zu emanzipieren und vor Entfremdung durch den Produktionsprozess zu bewahren. Die kritische Einstellung gegenüber dem Staat wurde spätestens mit Ende des Zweiten Weltkriegs aufgegeben. Stattdessen herrschte nun die Maxime, durch Besetzung bedeutender Stellen innerhalb des Staates eine Verbesserung der Lage der Arbeiterschaft zu erzielen. Besonders die CA wurden als wichtiger Agitationsort zur Ausbildung eines Klassenbewusstseins betrachtet. Eine Verbeamtung des dortigen Lehrpersonals sollte vor

allem verhindert werden, um die Verankerung dieser Schulen im Arbeitermilieu nicht zu gefährden. Durch die Schwächung der kommunistischen Partei und somit fehlender politischer Unterstützung konnte diese Position jedoch nicht durchgesetzt werden.

Die französischen Arbeitsbeziehungen waren stark konfrontativ geprägt, sowohl Arbeitgeberverbände als auch Gewerkschaften zeigten sich gemeinsamen Verhandlungen gegenüber skeptisch. Weitergehend wirkten der mangelnde Verpflichtungscharakter französischer Arbeitgeberverbände gegenüber ihren Mitgliedern sowie die Fragmentierung der Gewerkschaften entlang ideologischer Linien als Hemmnis für die Ausbildung kollektiver Arbeitsbeziehungen. Der Staat etablierte durch das Matignon-Abkommen 1936 eine neue Form gemeinsamer Aushandlungen unter Leitung des Staates. Daraufhin verbreiteten sich tarifvertragliche Regelungen, wobei diese unter anderem nun Qualifikationsniveaus beinhalteten. Um die Ausbildung national vergleichbar zu machen, begann der Staat mit einer stärkeren Standardisierung und Zentralisierung der bis dahin deutlich lokal geprägten, heterogenen Abschlüsse beruflicher Bildung. 1942 erhielt der Staat schließlich das Vergabemonopol über Abschlüsse beruflicher Bildung. Somit bewirkten das Matignon-Abkommen und der daraus folgende Bedeutungszugewinn tarifvertraglicher Regelungen eine Kompetenzverschiebung von der regionalen bzw. lokalen Ebene hin zur zentralstaatlichen und eine stärkere Intervention des Staates in diesem Bereich. Eine kollektive Lösung beruflicher Bildung zwischen Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften bildete aufgrund der beschriebenen konfliktgeladenen Ausgestaltung der Arbeitsbeziehungen kein geeignetes Lösungsmuster für die *crise de l'apprentissage*.

Der französische Staat wendet traditionell bevorzugt gesetzliche Regelungen als Steuerungsinstrument an, wobei diesen eine nur unzureichende Kontrolle der Implementierung gegenübersteht. Dies lässt sich auch anhand der erlassenen Gesetze im Feld beruflicher Bildung aufzeigen, so bzgl. der Befreiungen von der Ausbildungssteuer oder dem Gesetz über den schriftlichen Ausbildungsvertrag von 1928. Die Verwaltung ist stark hierarchisch organisiert und gegenüber gesellschaftlichen Organisationen nicht durchlässig, was auch eine kollektive Lösung beruflicher Bildung von Anfang an als nur schwer durchsetzbare Alternative erscheinen ließ. Innerhalb der Verwaltung kam es zu Streitigkeiten zwischen Wirtschafts- und Bildungsministerium über die Zuständigkeit für die errichteten Berufsschulen. Diesen liegt vor allem ein Zielsetzungskonflikt zugrunde: Während das Wirtschaftsministerium die Ausbildung primär unter Gesichtspunkten wirtschaftlichen

Bedarfs an qualifizierter Arbeitskraft ausgestalten wollte, legte das Bildungsministerium den Fokus auf pädagogische, humanistische Aspekte beruflicher Bildung. Die finale Angliederung des *enseignement technique* an das Bildungsministerium 1920 bedingte somit auch eine Verschiebung der dominanten Ziellogik, der berufliche Bildung zu folgen hatte. Dies bedingte einen höheren theoretischen und allgemeinbildenden Anteil der Ausbildung, wobei die Schule als Lernort dafür besser geeignet schien.

Weitergehend verfolgte der Staat selbst Ziele im Bereich beruflicher Bildung, die eine höhere Intervention in diesen Bereich bedingten. Erstens versuchte er die nationale Wirtschaft durch die Verbesserung des Zugangs zu qualifizierter Arbeitskraft zu fördern, wobei dies zunächst durch die Errichtung von Berufsschulen für das höhere Qualifikationsniveau und den Versuch der Anregung privater Ausbildungsinitiative mittels gesetzlicher Regelungen geschah. Dabei war vor allem auch die Implementierung theoretischer Zusatzkurse zur betrieblichen Ausbildung ein herausragendes Ziel. Später ging der Staat vor allem Koalitionen mit dem Metallsektor ein, was mit der besonderen Relevanz dieses Bereichs speziell aus militärstrategischer Sicht erklärt werden kann. Zweitens verfolgte der Staat sozialpolitische Ziele: Durch die Stärkung der allgemeinbildenden Anteile sollte eine staatsbürgerliche Erziehung und Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft erzielt werden, was wiederum den schulischen Lernort als fundamentalen Bestandteil Ausbildung aufwertete. Darüber hinaus sollte durch verstärkte Initiativen im Bereich beruflicher Bildung die Arbeitslosigkeit bekämpft werden, weshalb zu diesem Zweck vollzeitschulische Berufsbildungszentren eingerichtet wurden, die als institutionelle Vorläufer der späteren CA gelten können. Auch internationale Konkurrenz und daraus resultierend die Verfolgung wirtschaftsnationalistischer Zielsetzungen ließen den Staat Anstrengungen im Bereich beruflicher Bildung unternehmen. Die im 19. Jahrhundert aufkommenden Weltausstellungen erleichterten den Vergleich auch der unterschiedlichen Organisation beruflicher Bildung, wobei der Fokus verstärkt auf solche Länder gerichtet war, die als führende Industrienationen galten. Besonders die in Deutschland verbreitete Kombination von schulischer mit betrieblicher Ausbildung bildete in Frankreich die Grundlage für die Etablierung des *loi Astier* 1919. Seit den 1920er Jahren zeigte sich die DET besonders am amerikanischen Vorbild einer tayloristischen Arbeitsorganisation interessiert, wobei eine Voraussetzung dafür die Erhöhung qualifizierter Führungskräfte bildete. Auch dies ließ sich

nur durch die Stärkung des Anteils theoretischer Bildung erreichen, was wiederum für eine Verlagerung der Ausbildung aus den Betrieben in die Schule sprach.

Der letzte Schritt der Eingliederung beruflicher Bildung in das allgemeine Schulsystem 1959 erfolgte vor allem hinsichtlich einer rationalen, technokratischen Wirtschaftsplanung, die eine effiziente und flexiblere Lenkung des Schülerstroms in die wirtschaftlich bedeutsamen Bereiche voraussetzte. Dieser Prozess begann bereits während der Vierten Republik angetrieben durch die Verwaltung, die in dieser Zeit einem schwachen Parlament gegenüberstand.

Kapitel 5: Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung in Schweden

In diesem Kapitel erfolgt die Rekonstruktion des Entwicklungspfades zu staatlicher, schulischer Berufsbildung in Schweden. Zunächst wird die Organisation beruflicher Bildung seit Auflösung der Zünfte 1846 dargelegt. Dabei werden drei entscheidende Phasen identifiziert, zwischen denen sich deutliche Verschiebungen des dominanten Organisationsmusters erkennen lassen. Daraufhin werden die unterschiedlichen Akteureinstellungen und Präferenzen über die Untersuchungsperiode hinweg beleuchtet.

Wichtige Daten

1846	Abschaffung der Zünfte
1864	Einführung der Gewerbefreiheit
1907	Untersuchungskommission zum niederen Ausbildungswesen
1918	Einrichtung praktische Jugendschule (<i>praktiska ungdomsskolor: lärlingsskola/yrkesskola</i>)
1921	Einrichtung Werkstattschule (<i>verkstadsskola</i>)
1935	Einrichtung Werkstattschule für arbeitslose Jugendliche
1941	Einrichtung zentrale Werkstattschule (<i>centrala verkstadsskola</i>)
1938	Saltsjöbaden-Abkommen zwischen LO und SAF
1943	Gründung <i>Kungliga Överstyrelsen för Yrkesutbildning</i> (KÖY)
1944	Gründung <i>Arbetsmarknadens Yrkesråd</i> (AY)
1952	Untersuchungskommission Sachverständige für die Berufsbildung (<i>1952 års yrkesutbildningssakkunniga</i>)
1955	Reichstagsbeschluss über verstärkten Ausbau des Berufsschulwesens
1963	Auflösung des KÖY, Einbeziehung in <i>Skolöverstyrelsen</i> (SÖ)
1963	Untersuchungskommission Berufsbildung (<i>Yrkesutbildningsberedningen</i> , YB)
1971	Einführung integrierte Gymnasialschule (<i>gymnasialskola</i>)

5.1 Pfadentwicklung

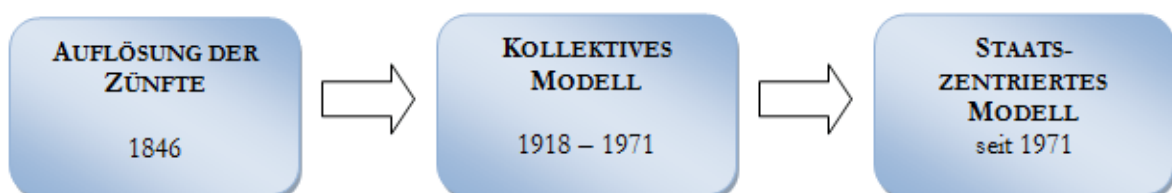


Abbildung 6: Pfadentwicklung Schweden

Nach Auflösung der Zünfte 1864 erfolgte die Berufsausbildung in Schweden zunächst weitestgehend unreguliert. Im Handwerkssektor bestand teilweise informell die alte Ausbildungsorganisation fort, wobei die betriebliche Lehre keinen Regulierungen unterworfen war. Es bestanden einige private und kommunale technische Abend- und Sonntagsschulen. Die staatliche Aktivität beschränkte sich seit den 1870er Jahren vor allem auf finanzielle Zuschüsse zu diesen Schulen. Durch eine Reform von 1918 wurden neue Berufsschulformen eingeführt, wobei die Reform zunächst die Kombination einer betrieblichen mit schulischer Berufsbildung vorsah. Der Schulbesuch war jedoch letztendlich nicht verpflichtend festgelegt. Während dieser Phase wurde die betriebliche Ausbildung durch tarifvertragliche Vereinbarungen zwischen Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften, geregelt wobei ebenfalls der zusätzliche Schulbesuch, auch öffentlicher Berufsschulen, empfohlen wurde. Somit erfolgte eine begrenzte Zusammenarbeit im Bereich beruflicher Bildung zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und Staat, die jedoch nicht eindeutig geregelt war. In dieser Phase war somit ein Kollektives Modell dominant, wenn auch in eher „embryonaler“ Form. Durch die Zusammenlegung verschiedener Berufsschultypen in eine integrierte Gymnasialschule auf Sekundarniveau 1971 wurde berufliche Bildung schließlich vollzeitschulisch und fiel somit hauptsächlich in die Zuständigkeit des Staates.

Nach Auflösung der Zünfte

Nach Auflösung der Zünfte, Einführung der Gewerbefreiheit und einhergehend dem Niedergang traditioneller Ausbildungsformen gegen Mitte des 19. Jahrhunderts erfolgte berufliche Bildung in Schweden weitgehend unreguliert. Es gab zwar vereinzelt tarifvertragliche Regelungen der Ausbildung, diese beinhalteten jedoch eher Fragen der Ausbildungsvergütung und -dauer und betrafen weniger Qualität und Inhalt. In Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung gründeten einige Kommunen und private Unternehmen seit den 1850er Jahren einzelne technische Sonntags- und Abendschulen, allerdings wurden in diesen weniger spezifische Berufskenntnisse vermittelt als vielmehr generelle Übungen in Schwedisch, Mathematik, Staatsbürgerkunde oder technischem Zeichnen durchgeführt. Diese allgemeine Ausrichtung lag unter anderem an der heterogenen Schülerschaft: Die unregulierten Inhalte der betrieblichen Ausbildung erschwerten die Etablierung eines systematischen Berufsschulcurriculums aufbauend auf einem gleichwertigen Wissensstand (Nilsson 1981).

Seit den 1860er Jahren unterstützte der Staat diese Schulen durch finanzielle Zuschüsse, woraufhin deren Schülerzahl anstieg. Die ersten vertrauenswürdigen Zahlen datieren aus dem Jahr 1890: In 28 solcher Schulen wurden etwa 7.100 Schüler unterrichtet. Bis 1910 stieg die Anzahl dieser Schulen auf 66 und die Anzahl der Schüler verdoppelte sich beinahe auf 13.100 (Nilsson 2010). Um die Jahrhundertwende besuchten etwa fünf Prozent der Arbeiter im Lehrlingsalter eine solche Schule (Nilsson 1981). Trotz der finanziellen Zuwendungen erfolgte keine strenge staatliche Kontrolle: Zuständig dafür war ein vom König eingesetztes dreiköpfiges Komitee, welches vor allem für die jährliche Zuteilung finanzieller Mittel zuständig war (Nilsson 1981).

Während der zweiten Industrialisierungsphase gegen Ende des 19. Jahrhunderts, die eine stärkere Modernisierung der schwedischen Wirtschaft durch strukturellen und technologischen Wandel bewirkte, erwies sich die bisherige Ordnung beruflicher Bildung zunehmend als unzureichend, den quantitativen Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft zu befriedigen. Die Regierung setzte daher im Jahr 1907 eine Untersuchungskommission zum niederen Berufsbildungswesen ein (1907 års tekniska kommitté), die Reformvorschläge erbringen sollte. Diese Kommission legte 1912 einen dreibändigen Bericht vor, in welchem eine duale Ausbildungsform vorgeschlagen wurde, also die Kombination betrieblicher Ausbildung mit theoretischem Schulunterricht. Während des Ersten Weltkrieges stellte die Regierung die Reformbestrebungen jedoch zunächst zurück, so dass erst gegen Kriegsende 1918 eine umfassende Strukturreform beruflicher Bildung beschlossen wurde, im Zuge welcher sich das staatliche Engagement in diesem Bereich erhöhte (Riksdagensprop. 96/1918).

Tabelle 6: Funktionsbereiche Schweden, nach Auflösung der Zünfte

Funktionsbereich	Berufsschulen	Betriebliche Lehre
Regulierung	Kommunen, Privat	Privat
Finanzierung	Privat, Staatszuschüsse	Privat
Ausführung und Verwaltung	Kommunen, Privat	Privat
Überwachung und Kontrolle	Staat (schwach)	Privat

Kollektive Phase

Diese Reform 1918 (SFS 1918: 771; 1002) führte die bisherigen Schulen im Bereich beruflicher Bildung unter die Aufsicht der staatlichen Schulbehörde (*Skolöverstyrelsen*), die wiederum dem Bildungsministerium (*Ecklesiastiskdepartementet*) untergeordnet war. Die Regierung führte staatliche Satzungen (SFS 1918: 1002) für diese Berufsschulen ein und gewährte finanzielle Zuwendungen. Zudem wurde das neue Modell der praktischen Jugendschulen (*praktiska ungdomsskolor*) etabliert, die aus den 1918 eingeführten Schulformen der Lehrlingsschule (*lärlingsskola*) und der fortführenden Berufsschule (*yrkesskola*) sowie der 1921 etablierten Werkstattschule (*verkstadsskola*) bestanden (SFS 1921: 705–707; Prop. 1921: 1). Die Lehrlingsschule sollte die betriebliche Ausbildung ergänzen und eine grundlegende theoretische Ausbildung für verschiedene Berufe beinhalten. Vorgesehen war

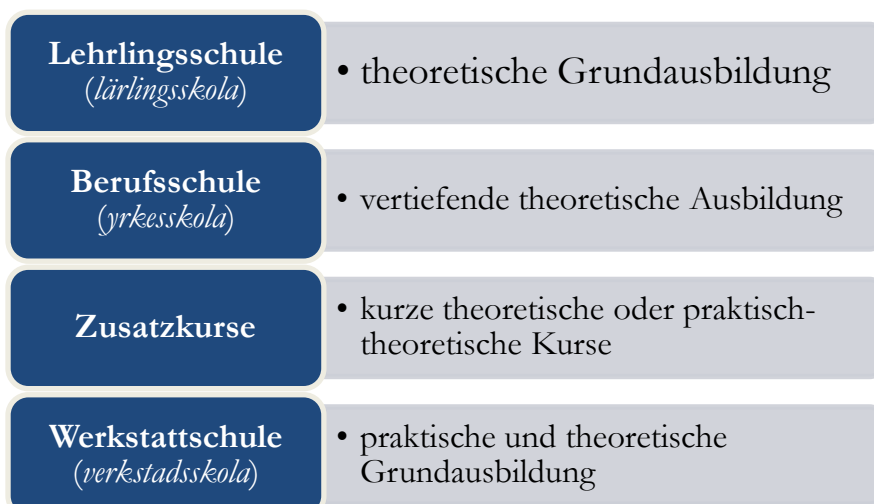


Abbildung 7: Unterschiedliche Formen der öffentlichen Berufsschulen in Schweden nach der Refom 1918/1921

zudem die Einführung eines Ausbildungsgesetzes, dass zum ergänzenden Schulbesuch verpflichtete, jedoch letztendlich nicht durchgesetzt wurde. Das Ziel der fortführenden Berufsschule war die Vertiefung fachlicher Berufskenntnisse und die Vorbereitung auf leitende Positionen (Hedman 2001). Für diejenigen, die keine vollständige Ausbildung durchlaufen wollten, wurden unabhängige theoretische Zusatzkurse in verschiedenen Berufsbereichen angeboten. Obwohl der Staat an der Finanzierung und Organisation der Berufsschulen beteiligt war, blieben die Schulträger größtenteils kommunal oder privat. Zusätzlich zum technischen Bereich wurden nun auch Schulen aus dem Bereich Handel und Hauswirtschaft in das Berufsschulsystem integriert.

Diese Schulen blieben jedoch Supplemente zur betrieblichen Ausbildung, der Unterricht erfolgte weiterhin am Abend oder sonntags. Voraussetzung für eine Zulassung sowohl zur Lehrlings- als zur fortführenden Berufsschule war die Anstellung des Schülers in einem Betrieb. Nilsson (2011: 27) definiert diese teilzeitschulische Berufsbildung folgendermaßen: „Part-time vocational education did not in itself train people to become skilled labour, but it provided them with some competence that was useful in the labour market“. So erhielten die Schüler beispielsweise Unterricht in Berufshygiene oder Arbeitsrecht. Bisherige berufliche Kenntnisse sollten vertieft werden, um somit die Möglichkeiten einer Beförderung zu verbessern oder grundlegendes Wissen zu erwerben, um sich selbstständig zu machen. Somit war das Grundprinzip der 1918er Reform die Dominanz betrieblicher Ausbildung mit einem schulischen Komplement, wobei dessen Ausrichtung stark allgemeinbildend in Kombination mit etwas Berufstheorie war. Entsprechend den Empfehlungen des 1907er Komitees war zudem vorgesehen, den schulischen Ausbildungsteil gesetzlich verpflichtend festzulegen, wobei diese Bestrebungen nicht umgesetzt wurden.

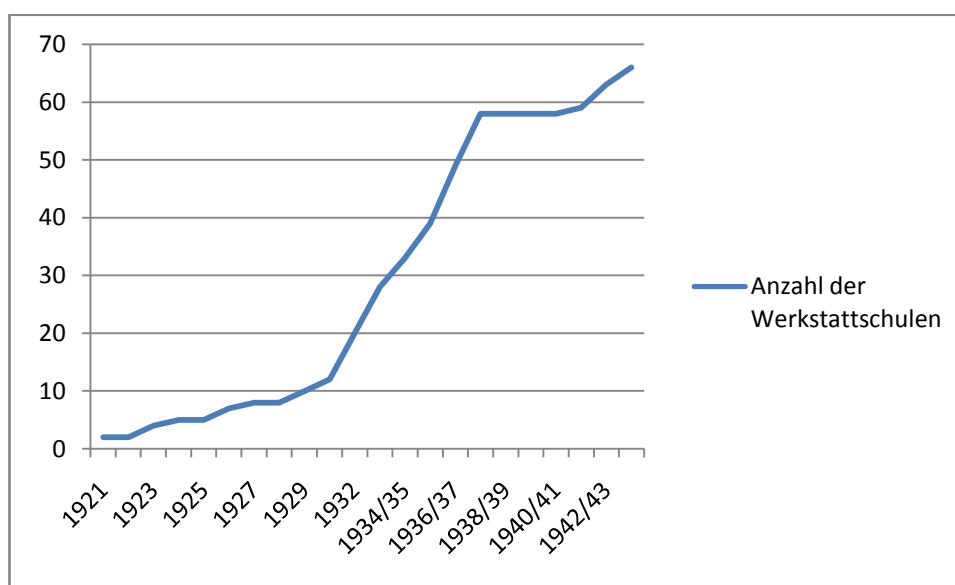


Abbildung 8: Anzahl der Werkstattsschulen, 1921–1944, Quelle: SCB 1984: 79.

1921 wurden diese Schulen um die neue Form der Werkstattsschule ergänzt (SFS 1921: 705–707), die auf der gleichen Niveaustufe wie die Lehrlingsschule angesiedelt war, aber für deren Besuch sich ein Schüler in keinem Arbeitsverhältnis befinden musste. Stattdessen waren Schüler ab dem Alter von 13 Jahren und nach Abschluss der Grundschule zu

diesen Schulen zugelassen. Im Gegensatz zur Lehrlings- und Berufsschule beinhaltete die Werkstattsschule auch einen praktischen Ausbildungsteil. Die Ausbildung erfolgte also vollzeitschulisch und war auf spezifischere Inhalte von Handel und Industrie zugeschnitten (Olofsson/Thunqvist 2014: 5–6). Die in der Werkstattsschule produzierten Gegenstände wurden oft verkauft und ein Teil des Erlöses wurde an die Schüler in Form eines Lohnes (*flitpengar*) ausbezahlt. Dies galt als Äquivalent zum Lohn einer betrieblichen Ausbildung, fiel aber dennoch geringer aus. Die Werkstattsschule erfüllte somit die Doppelfunktion einer Schule und Produktionsstätte.

In den 1930er Jahren wurden weitere dieser vollzeitschulischen Werkstattsschulen eingerichtet, um arbeitslose Jugendliche aufzunehmen und ihnen eine gewisse Grundausbildung zu bieten. Eine Untersuchungskommission (SOU 1938: 26) beschäftigte sich mit der Frage nach der generellen Ausweitung dieses Schultyps für einen Landsting⁸⁴, so dass der Reichstag 1941 die Einführung einer zentralen Werkstattsschule auf Landstingsniveau beschloss (SFS 1941: 835).

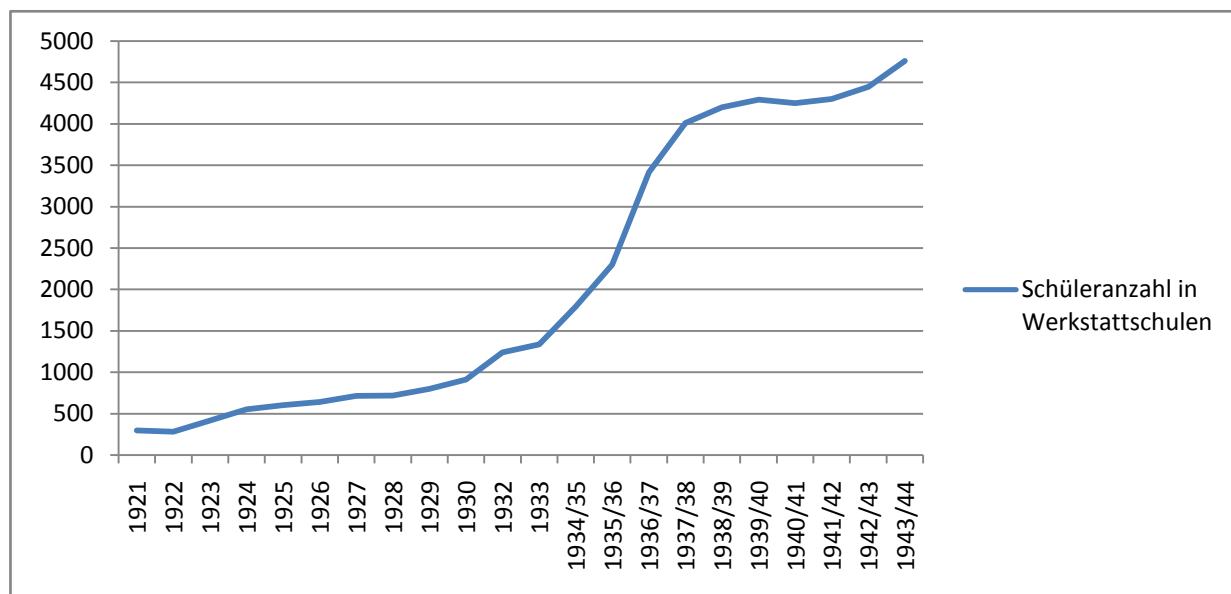


Abbildung 9: Schüleranzahl in Werkstattsschulen, 1921–1944, Quelle: SCB 1984: 79.

⁸⁴ Ein Landsting ist eine schwedische Verwaltungseinheit auf Grundlage kommunaler Selbstverwaltung, welchen insbesondere Aufgaben im Bereich des Gesundheitswesens, Verkehr und regionaler Wirtschaftsförderung auferlegt sind.

Während dieser Phase erfolgte die betriebliche Ausbildung zunächst unreguliert und hing stark von den jeweiligen Arbeitgebern ab. Trotz Etablierung neuer Schultypen gab es keine explizite Regelung, die einen verpflichtenden Anteil theoretischer Bildung oder den Besuch einer Berufsschule vorschrieb. Die vollzeitschulische Ausbildung in den Werkstattschulen bildete unter anderem ein Instrument, die Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen. Somit bestand weiterhin eine Vielzahl unterschiedlicher Ausbildungsformen nebeneinander.

1938 schlossen die beiden Arbeitsmarktpartner *Svenska Arbetsgivareföreningen* (SAF) und *Landsorganisationen i Sverige* (LO) das Saltsjöbaden-Abkommen, welches die Ausgestaltung der industriellen Beziehungen für die folgenden Dekaden prägte. Dieses Abkommen wirkte sich auch auf den Bereich beruflicher Bildung aus. Das Ausbildungsproblem sollte von nun an mittels Tarifverträgen ohne staatlichen Einfluss oder gesetzliche Lösungen geregelt werden. Diese Übereinkunft geschah besonders in Hinblick auf die latente Absicht, ein Ausbildungsgesetz einzuführen, welches vor allem Vertreter des Handwerkssektors forderten. Stattdessen wollten die Arbeitsmarktpartner selbst eine stärkere private Initiative im Bereich beruflicher Bildung anregen. Dazu gründeten sie 1944 eine gemeinsame Institution zur Behandlung von Ausbildungsfragen, den *Arbetsmarknadens Yrkesråd* (AY), in welchem die Arbeitgeber durch die SAF und Arbeitnehmer in Form der LO paritätisch vertreten waren. Zudem setzten sich LO und SAF für die Einrichtung einer speziellen staatlichen Behörde für berufliche Bildung ein, woraufhin 1943 das *Kungliga Översstyrelsen för Yrkesutbildning* (KÖY) gegründet wurde. Die Auslagerung der Zuständigkeit aus dem SÖ in eine eigene Behörde sollte eine engere Zusammenarbeit des Staates mit SAF und LO im Bereich beruflicher Bildung garantieren. Auch im KÖY hatten die Arbeitsmarktpartner einen starken Einfluss und es bestanden personelle Überschneidungen zum AY. In der Verordnung zur Einrichtung des KÖY (SFS 1943: 963) wurden daher auch eher vorsichtig dessen hauptsächlich beratende Funktionen herausgestellt, da die Ausbildung weiterhin primär in der Verantwortung der einzelnen Unternehmen und Arbeitsmarktpartner liegen sollte. Trotz der Bestrebungen des AY nahm die Anzahl der Ausbildungsverhältnisse von 1940 bis 1950 ab. Der AY erreichte somit nicht seine angestrebten Ziele.

Gleichzeitig entwickelten Unternehmen selbst ein Interesse an schulischen Ausbildungsformen. Dabei gab es Staatszuschüsse zu verschiedenen Typen werkstattschulischer

Ausbildung und in unterschiedlicher Trägerschaft, z. B. in Form von 1) Unternehmensschulen (*industriskolor*): vor allem große Unternehmen wie ASEA oder Bofors richteten eigene Schulen innerhalb des Unternehmens ein; 2) eingebauten oder dezentralen Werkstattschulen (*inbyggda/decentraliserade verkstadsskolor*): in diesen Schulen erfolgte der praktische Ausbildungsteil im Betrieb, wobei Träger der Schulen jedoch Gemeinden waren, in dessen Räumlichkeiten auch der theoretische Unterricht stattfand sowie 3) Wechselausbildung (*växelutbildning*): hier wurde der praktische Ausbildungsteil abwechselnd in Schul- bzw. betrieblichen Werkstätten durchgeführt. Weiterhin bestanden die zentralen Werkstattschulen (*centrala verkstadsskolor*), die unter Trägerschaft des Landstings standen und durch einen größeren Einzugsbereich als die kommunalen Werkstattschulen gekennzeichnet waren. Diese zentralen Werkstattschulen wurden insbesondere in den Regionen errichtet, in dessen Nähe viele kleine Kommunen lagen, die sich keine eigenen Berufsschulen leisten konnten.

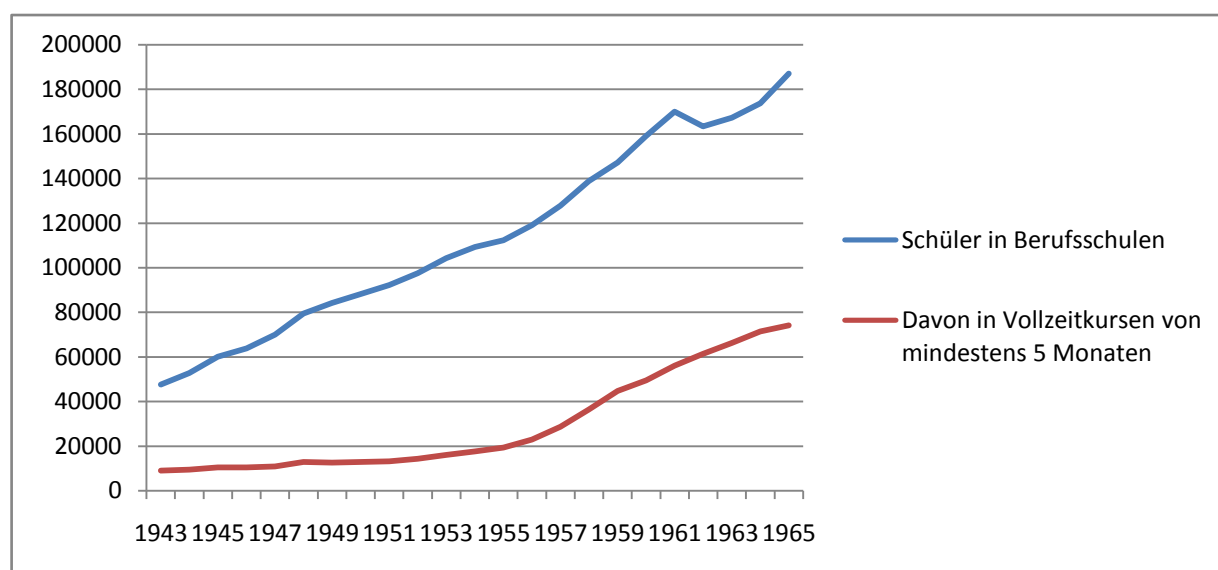


Abbildung 10: Schüler in Berufsschulen in Schweden, 1943–1965, Quelle: SCB 1984: 230.

1955 verstärkte der Staat seine finanziellen Zuschüsse zu diesen privaten und öffentlichen Einrichtungen beruflicher Bildung, um einem verstärkten Arbeitskräftemangel zu begegnen. Dabei wurde keine spezifische Obergrenze für diese Zuwendungen festgesetzt. Weitergehend reformierte die Regierung stufenweise das allgemeine Schulsystem und verlängerte die allgemeine Schulpflicht. In diesem Zusammenhang setzte sie 1963 eine Untersuchungskommission (*Yrkesutbildningsberedningen*, YB) zur Reform und Verknüpfung zu den

berufsbildenden Schulen ein (SOU 1966: 3). In den folgenden Jahren kam es zu einem deutlichen Anstieg von Schülern in den berufsbildenden Schulen. Diese quantitative Ausweitung war jedoch zunächst nicht von einer strukturellen Umgestaltung beruflicher Bildung begleitet.

Tabelle 7: Funktionsbereiche Schweden, Kollektive Phase.

Funktionsbereich	Berufsschulen	Betriebliche Lehre
Regulierung	Staat, Kommunen, Privat	AY, Lehrlingskomitees
Finanzierung	Staat, Kommunen, Privat	Privat
Ausführung und Verwaltung	Kommunen, Landsting, Privat	Privat
Überwachung und Kontrolle	Staat	AY, Lehrlingskomitees

Staatliche Phase

In der Nachkriegszeit kam es zu einer umfassenden Umgestaltung des schwedischen Schulsystems, wobei in einem ersten Schritt zu Beginn der 1950er Jahre eine integrierte, neunjährige Grundschule eingeführt wurde. Dabei sollte im letzten, neunten Schuljahr eine Differenzierung der Schüler stattfinden, wozu eine Experimentalphase mit einer neunten Klasse zur Berufsvorbereitung, genannt „9y“, eingerichtet wurde, die jedoch Ende der 1960er wieder abgeschafft wurde.

Weitergehend experimentierte die Regierung seit 1963 mit einer neuen Schulform, der *fackskola*, die qualitativ gymnasialer Bildung angeglichen werden sollte, jedoch eine stärkere berufliche Orientierung beinhaltete. Im Vergleich zu bisherigen Berufsschulen unterschied sie sich zudem durch einen größeren Anteil an allgemeinbildenden Fächern und theoretischem Unterricht, wohingegen der praktische Teil im Vergleich zur Lehrlingsausbildung oder Werkstattschule geringer ausfiel. Somit gab es in den 1960er Jahren drei „gymnasiale“ Schulformen: *Gymnasieskola*, *Fackskola* und *Yrkesskola*, die in der Reform von 1971 schließlich in die neue Gymnasialschule (*Gymnasialskola*) integriert wurden.

Bereits 1964 beschloss der Reichstag Richtlinien für diese neue Gymnasialschule (SOU 1963: 42; SOU 1963: 50). Die Einbeziehung beruflicher Bildung wurde speziell in der YB behandelt (SOU 1966: 3). Geleitet wurde diese von Birger Öhman, Leiter des KÖY, unter Beteiligung verschiedener Vertreter der Arbeitgeber und Arbeitnehmer aus dem Umfeld des AY. Aufgabe war es, Vorschläge zu erbringen, wie Berufsbildung in

Hinblick auf die Grundschulreform und die Einführung der Gymnasialschule zukünftig ausgestaltet werden sollte und wie eine Verknüpfung zum Arbeitsleben und die Berücksichtigung wirtschaftlicher Interessen sichergestellt werden konnten. Wie beschrieben, war schulische Berufsbildung zu diesem Zeitpunkt in ihren verschiedenen Formen bereits sehr verbreitet, was auch innerhalb der Untersuchung betont wurde: „YBs Aufgabe bleibt es, Berufsbildung zu modernisieren und zu integrieren, die bereits zu einem großen Teil schulbasiert erfolgt.“⁸⁵ Innerhalb des Zweiges schulischer Berufsbildung besuchten die Schüler zu 90 Prozent kommunale Berufsschulen, der Anteil schulischer Berufsbildung in Unternehmensschulen fiel mit fünf Prozent deutlich geringer aus (SCB 1984). Die Untersuchung kam schließlich zum Ergebnis, auch die Schulen beruflicher Bildung in einer neuen, integrierten Gymnasialschule zusammenzulegen.

Die YB schlug schließlich eine umfassende Reform beruflicher Bildung vor, sowohl organisatorisch als auch inhaltlicher Art. Berufsbildung sollte in eine verringerte Anzahl von zweijährigen Ausbildungslinien umstrukturiert werden, die dafür breiter ausgerichtet waren. Während die Berufsschulen bisher eine Vielzahl von verschiedenen, berufsspezifischen Ausbildungswegen anboten, sollte die Ausbildung nun einen erhöhten Anteil an allgemeinbildenden und am Arbeitsleben orientierten Fächern beinhalten, wobei gleichzeitig eine frühe berufliche Spezialisierung vermieden werden sollte. Die Ausbildung in der Schule erfolgte als Blockausbildung, was bedeutet, dass die Ausbildungswege entlang verschiedener Sektoren strukturiert waren, auf deren Grundlage eine spätere Spezialisierung in verschiedene Linien erfolgte. So beinhaltete der Block Lebensmitteltechnik beispielsweise sowohl die Möglichkeit der Spezialisierung in Fleischerei als auch Bäckerei. Als Begründung führte die Kommission an, dass es schwierig sei, die spezifischen Ausbildungserfordernisse und Qualifikationsansprüche angesichts sich stetig wandelnder Arbeits- und Produktionsbedingungen vorherzusagen. Eine allgemeinere, breitere Grundlage beruflicher Bildung erleichtere demnach auch eine schnelle, strukturelle Umgestaltung der Wirtschaft. Zugleich werde dem Bedürfnis der Jugendlichen nach einer späteren beruflichen Festlegung entsprochen. Kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen böten dem Einzelnen so weitergehend eine größere Sicherheit für mögliche Stellenwechsel. Der

⁸⁵ Die folgenden Zitate in schwedischer Sprache wurden für den Fließtext eigenständig übersetzt. SOU 1966: 3: 99: „YBs uppgift blev att modernisera och integrera en yrkesutbildning som redan till stor del var skolbaserad“.

Schüleranteil im Feld beruflicher Bildung sollte von weniger als 15 Prozent zu Beginn der 1960er Jahre auf 25 bis 30 Prozent zu Beginn der 1970er Jahre steigen. Dafür bedurfte es einer engeren Anbindung an das allgemeine Schulsystem und verbesserter Übergangswege, was wiederum eine ganzheitliche Planung bedingte.

Ein Indiz für die Integration des schulischen Teils beruflicher Bildung in das allgemeine Schulsystem ist zudem die Auflösung der distinkten Verwaltungseinheit beruflicher Bildung, des KÖY, im Jahr 1963. Stattdessen wurde die Zuständigkeit nun wieder dem SÖ übertragen, in dem eine Unterabteilung für berufliche Bildung eingerichtet wurde. Somit erfolgte auch die verwaltungsmäßige Integration beruflicher Bildung in das allgemeine Schulsystem.

Insgesamt lässt sich während dieser Phase eine deutliche Verschiebung zu schulischer Berufsbildung erkennen. Durch die Grundschulreform wurde versuchsweise eine abschließende berufsvorbereitende Klasse, die 9y, eingeführt. Besonders in Folge der Erhöhung staatlicher Zuschüsse zu Berufsschulen 1955 steigerte sich der Schüleranteil in diesen enorm. Im Sinne einer angestrebten Flexibilisierung und erhöhten Mobilität der Arbeitskraft wurde der inhaltliche Zuschnitt der Ausbildung zentralisiert und ausgeweitet. Die Integration der verschiedenen Schultypen in die neue Gymnasialschule erschien einerseits erstrebenswert, um eine Negativselektion zu Ungunsten beruflicher Bildung zu vermeiden, und andererseits, um für den einzelnen verschiedene Bildungswege möglichst lange offenzuhalten. Schulische Berufsbildung sollte nun der allgemeinbildenden, gymnasialen Bildung gleichgestellt werden.

5.2 Arenen und Akteure im Bereich beruflicher Bildung

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Präferenzen entscheidender Akteure über die Untersuchungsperiode hinweg sowie Konflikte zwischen diesen dargelegt. Weitergehend wird auf die Bedeutung der Arbeitsbeziehungen eingegangen.

5.2.1 Arbeitgeber

Traditionell hatte das Handwerk im agrarisch und forstwirtschaftlich geprägten Schweden nicht den Umfang und die Bedeutung wie beispielsweise in Deutschland (siehe Abbildung 11). Handwerkliche Tätigkeiten erfolgten größtenteils nebenerwerblich, was sich auch in einer eher schwachen Organisation widerspiegelte. Das Ansinnen einer Neuregulierung der Ausbildungsfrage führte schließlich 1903 zu einem Organisationszusammenschluss der Arbeitgeber im Handwerk und der Bauindustrie, der *Centralorganisationen för Sveriges handverks- och industriföreningar* (CO). 1905 spaltete sich diese jedoch in den *Centrala arbetsgivarförbundet* (CA) sowie *Sveriges handverksorganisation* (SHO), wobei sich in letzter die lokalen Handwerksorganisationen zusammenschlossen. Dabei widmete sich vor allem die SHO der Frage der zukünftigen Ausbildungsorganisation (Hellstrand 2015). Obwohl die SHO sich dafür einsetzte, ähnlich den deutschen Handwerkskammern, eine halbstaatliche Autorität zu erlangen, gelang ihr dieses nicht.

Der Hauptakteur im Bereich schwedischer industrieller Arbeitgeber war die 1902 gegründete *Svenska Arbetgivarförening* (SAF), die vor allem die Großindustrie vertrat. Nebenher existierte seit 1902 zudem *Sveriges Verkstadsförening* (VF), die vor allem Arbeitgeber aus dem Maschinenbau und somit einem Sektor mit hohem Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft organisierte. Die VF trat jedoch 1917 der SAF bei, so dass diese letztlich zur Hauptorganisation der schwedischen Arbeitgeber avancierte. Die SAF erlaubte jeweils nur den Anschluss an einen oder mehrere Branchenverbände, die SHO war hingegen fragmentierter, so dass Vereinigungen dort branchenspezifisch, berufsständisch oder lokal organisiert sein konnten. Parteipolitisch war die SAF eher konservativ ausgerichtet, während die SHO eine stärker liberale Ausrichtung kennzeichnete.

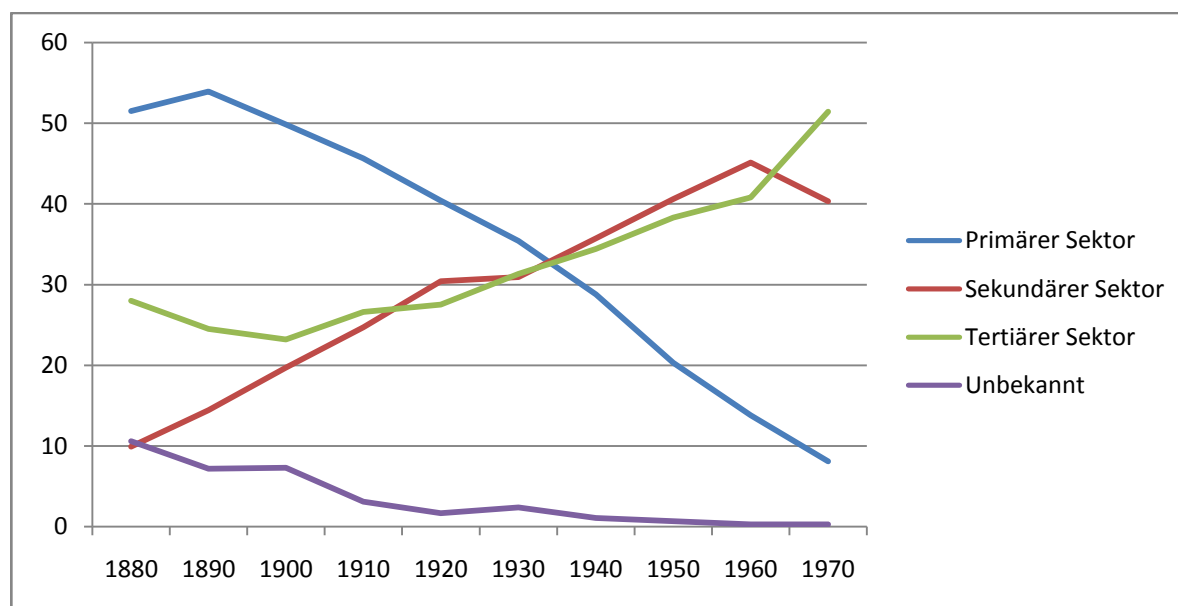


Abbildung 1: Entwicklung der Wirtschaftssektoren in Schweden 1880–1970, nach: Flora/Kraus/Pfennig 1987: 582.

Der Hauptakteur im Bereich schwedischer industrieller Arbeitgeber war die 1902 gegründete *Svenska Arbetgivareförening* (SAF), die vor allem die Großindustrie vertrat. Nebenher existierte seit 1902 zudem *Sveriges Verkstadsförening* (VF), die vor allem Arbeitgeber aus dem Maschinenbau und somit einem Sektor mit hohem Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft organisierte. Die VF trat jedoch 1917 der SAF bei, so dass diese letztlich zur Hauptorganisation der schwedischen Arbeitgeber avancierte. Die SAF erlaubte jeweils nur den Anschluss an einen oder mehrere Branchenverbände, die SHO war hingegen fragmentierter, so dass Vereinigungen dort branchenspezifisch, berufsständisch oder lokal organisiert sein konnten. Parteipolitisch war die SAF eher konservativ ausgerichtet, während die SHO eine stärker liberale Ausrichtung kennzeichnete.

Nach Abschaffung des Zunftwesens erfolgte die Ausbildung im Handwerk weitestgehend unreguliert, basierend auf informellen, traditionellen Normen und der Möglichkeit, am Ende der Ausbildungszeit eine freiwillige Prüfung abzulegen. Die SHO engagierte sich für die Einführung eines Ausbildungsgesetzes. Vorgesehen war die Ablegung einer verpflichtenden Prüfung mit einer möglichen Zertifizierung nach Ende der Ausbildungszeit, wobei dem Handwerk bei letzterer eine besondere Rolle zukommen sollte (Söderberg 1965). Zudem forderte die SHO einen höheren Staatszuschlag für die ergänzende, theoretische Ausbildung in niederen technischen Berufsschulen oder praktische Zusatzkurse im Handwerksbetrieb (Meisterkurse) (Nilsson 1981: 44).

Bis 1917 setzte die Regierung drei Untersuchungskommissionen zur Frage der gesetzlichen Regulierung der Ausbildung ein, die sich jedoch alle als nicht erfolgreich erwiesen. 1893 trat das Handwerk mit einem Gesuch an die Regierung, ein Ausbildungsgesetz für den Handwerkssektor einzuführen. Ein Parlamentsausschuss entwickelte basierend auf dem Vorschlag des Handwerks einen weniger weitgehenden Vorschlag. Auf Grundlage dieser beiden Vorschläge wurde schließlich ein staatliches Untersuchungskomitee eingesetzt. Das Handwerk schlug eine verpflichtende Prüfung und Zertifizierung durch die lokalen Handwerksorganisationen sowie eine maximal fünfjährige Ausbildungsdauer vor (Riksdagstryck 1895, Motioner i AK, 164). Im Verlauf der Parlamentsdiskussionen wurde jedoch ein Teil der Forderungen, wie die Maximallänge und die verpflichtende Prüfung, bereits wieder zurückgenommen. Der Vorschlag des Parlamentskomitees wollte die Ausbildungsdauer auf maximal drei Jahre begrenzen. Die Einführung eines Ausbildungsgesetzes wurde befürwortet, wobei zumindest die freiwillige Möglichkeit einer Abschlussprüfung bestehen sollte. Dabei berief man sich vor allem auf den Schutz der Gewerbefreiheit, die eine zu starke Einschränkung der Arbeitgeber verhindere. Das Parlamentskomitee fürchtete, dass eine verpflichtende Abschlussprüfung später als Kompetenzbeweis genutzt werden könne, um das Recht zu erlangen, Auszubildende anzustellen. Nachfolgende öffentliche Untersuchungskommissionen setzten sich ebenfalls vor allem für freiwillige Prüfungen ein, besonders hinsichtlich der Einhaltung der Gewerbefreiheit. Der Vorschlag von 1900 enthielt schließlich viele der vom Handwerk geforderten Elemente: Kompetenznachweise für Ausbilder, verpflichtende Ausbildungsverträge, eine Ausweitung der Maximaldauer der Ausbildung. Doch aufgrund der fast vollständigen Ablehnung durch die Gewerkschaften (siehe Kapitel 5.2.2), die eine Ausnutzung der Lehrlinge als billige Arbeitskraft befürchteten, war die Durchsetzung dieses Gesetzesvorschlags schwierig, so dass das Parlament ihn nicht einmal beratschlagte.

Die tarifvertraglichen Regelungen zur Ausbildung zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften stiegen an. Dabei war die Spezifität und Qualität dieser Vereinbarungen sehr unterschiedlich. Vor allem im Bereich des traditionellen Handwerks erfolgte eine sehr strukturierte Ausbildung, z. B. in den Bereichen der Fleischerei, Tabakindustrie oder Buchbinderei (1907 års tekniska kommitté: 14–18). Die SHO kritisierte weiterhin, dass Ausbildungen auf freiwilligen Vereinbarungen beruhten und setzte sich für eine gesetzliche Regelung ein.

1904 drängte die SHO auf eine erneute Untersuchung, dieses Mal forderte sie verpflichtende Ausbildungsverträge, Kompetenznachweise für Ausbilder, eine verpflichtende Abschlussprüfung, die organisationale Festlegung von Schlichtung und Sanktionen sowie die Verhinderung der *poaching*-Praxis, also Jugendliche einzustellen, die sich in einem anderen Betrieb derzeit in einem Ausbildungsverhältnis befanden. Daraufhin setzte die Regierung 1907 eine neue Untersuchung ein, allerdings wieder unter dem Prinzip der Einhaltung der Gewerbefreiheit. Die Untersuchungskommission war zusammengesetzt aus einem Repräsentanten der SHO (J. F. Nyström), dem Vorsitzenden der LO (Herman Lindqvist) sowie einem Anwalt des Kommerskollegiums⁸⁶.

Als das Komitee Ende 1908 seinen Bericht fertigstellte, forderten Vertreter der VF, dass das Gesetz auch für den Bereich der Großindustrie gelten solle. Sie befürworteten eine gesetzliche Regelung der Ausbildung auch in diesem Bereich. Besonders beklagten sie die Tendenz, dass der Auszubildende die Ausbildung vorzeitig abbrach sowie den gleichzeitigen Mangel an qualifizierter Arbeitskraft. Deshalb sei auch eine Untersuchung über ein Ausbildungsgesetz für den industriellen Bereich erforderlich (Verkstäderna 1908: 252). Da die Vorarbeiten bezüglich eines Ausbildungsgesetzes für das Handwerk jedoch schon so weit vorangeschritten waren, wurde das Gesuch der VF kurzerhand an den Untersuchungsreport von 1909 angeheftet.

Die lokalen Handwerksorganisationen standen dem neuen Untersuchungsvorschlag kritisch gegenüber, besonders bemängelten sie die maximale Ausbildungszeit von vier Jahren, die als zu gering betrachtet wurde, sowie das Fehlen verpflichtender Abschlussprüfungen. Weitergehend kritisierten sie das Recht der Auszubildenden, Gewerkschaften beizutreten. Dazu äußerte sich speziell die CA. Demnach sei es notwendig,

„dass der Ältere, der die Führung der Jugendlichen in seiner Hand hat, über das sogenannte Vereinigungsrecht des Jungen bestimmen muss [...]. Wie auch immer diese Sache betrachtet wird, geht daraus ein vitales Interesse hervor, dass zumindest das Vereinigungsrecht der unmündigen Lehrlinge eingeschränkt wird, so dass es bloß die Vereinigungen umfasst, zu denen sein Meister die Genehmigung erteilt, und der Verbund will mit außerordentlichem Ernst die Notwendigkeit geltend machen, dass der Gesetzesvorschlag in diesem Sinn verändert wird.“⁸⁷

⁸⁶ Das Kommerskollegium ist ein *ämbetsverk* (siehe Kapitel 5.2.4). Es wurde bereits im 17. Jahrhundert gegründet und war zunächst für Angelegenheit von Handel, Seefahrt und Manufakturwesen zuständig. Es befasste sich verstärkt mit Fragen der wirtschaftlichen Entwicklung, wobei es von 1900 bis 1920 budgetrechtlich dem Finanzministerium unterstand.

⁸⁷ Äußerung des Centrala Arbetsgivareförbundet, 1. Oktober 1909, abgedruckt in SHO Jahresprotokoll 1910; SE/RA/730338/A1/10: „[...] att den äldre, som har ungdomens ledning i sin hand, bör få bestäm-

Diese besondere Betonung der Einschränkung des Vereinigungsrechts muss insbesondere in Verbindung zum damaligen Großstreik 1909 betrachtet werden. Die Handwerker wollten eine politische Radikalisierung der Lehrlinge verhindern.

Die SHO stieß sich vor allem an ihrem als zu gering eingeschätzten Einfluss, da die Kontrolle der Ausbildung von lokalen Staatsausschüssen und nicht den Arbeitgebervereinigungen ausgeführt werden sollte. In Reaktion darauf und um ihre Autorität im Ausbildungsbereich zu stärken, setzte sich die SHO dafür ein, Ausbildungskomitees der Handwerks- und Industrieorganisationen auf lokaler Ebene zu gründen. Diese sollten gegebenenfalls mit den Staatsausschüssen kooperieren und gleichzeitig als eine Art Stellenbörse für zukünftige Auszubildende und Ausbilder dienen (SHO Jahresprotokoll 1909; 1910). Die Einrichtung dieser lokalen Komitees erlaubte dem Handwerk im weiteren Verlauf, einen gewissen Einfluss auf die Ausbildung zu erhalten.

Abschließend setzte sich die SHO daher für „kleine Änderungen“ des Komiteevorschlags ein, wobei dies im Hinblick auf die substanzielle Kritik der einzelnen Mitgliedsorganisationen eher als rhetorische Strategie betrachtet werden kann (Hellstrand 2015: 24). Etwa die Hälfte der lokalen Handwerksorganisationen unterstützte den von VF vorgebrachten Vorschlag der Ausweitung der Regelungen auch auf für den industriellen Bereich, allerdings sollte dies durch ein eigenständiges Gesetz geordnet werden. Bemängelt wurde seitens der SHO vor allem, dass die VF sich hätte früher diesbezüglich äußern sollen. Die Leitung der SHO befürchtete durch die erforderlichen Änderungen, die ein Gesetz auch für die Industrie notwendig werden ließ, eine Verzögerung der Gesetzeseinführung für den Handwerksbereich (SHO Jahresprotokoll 1910). Die VF begutachtete den Vorschlag von 1909 unter dem Gesichtspunkt der Ausweitung auf die Großindustrie. Kritisiert wurden ebenfalls die maximale Ausbildungsdauer von vier Jahren und das Recht der Auszubildenden, einer Gewerkschaft beizutreten. Im Gegensatz zur SHO setzte sich die VF allerdings für eine geringere Regulierung der Ausbildungsprüfung ein und wollte sogar die Teilnahme an freiwilligen Prüfungen verhindern, da diese den Arbeitsprozess und die betrieblichen Abläufe zu sehr beschränken würden (Hellstrand 2015: 25). Somit gab es erneute starke Konflikte bezüglich des Gesetzesvorschlags sowohl innerhalb der

ma öfver den unges s.k. föreningsrätt [...]. Huru än denna sak betraktas, framgår det som ett vitalt intresse, att åtminstone omyndig lärlings föreningsrätt inskränkes att omfatta blott de föreningar, hvartill hans mästare lämnar tillstånd, och det är med synnerligt allvar förbundet vill göra gällande nödvändigheten att i så motto lagförslaget blifver förändradt.“

SHO als auch zwischen SHO und VF. Durch die Ablehnung bzw. die betonte Notwendigkeit einer Revision des Gesetzesvorschlags scheiterte auch dieser Versuch.

Eine dritte Untersuchung sollte schließlich auch die Ausweitung des Gesetzes auf den industriellen Bereich beinhalten. Das Untersuchungskomitee wurde somit durch neue Mitglieder aus diesem Bereich erweitert und legte 1913 einen Report mit angehängtem Gesetzesvorschlag vor. Dieser beinhaltete weitgehende Verpflichtungen auf Arbeitgeberseite sowie obligatorische Abschlussprüfungen. Die SHO äußerte sich erneut kritisch diesbezüglich (Söderberg 1965: 248–49). Stattdessen erreichte sie 1918 nun finanzielle Staatszuschüsse für die betriebliche Ausbildung durch Arbeitgeber im Handwerk. Den lokalen Ausbildungskomitees, die in Reaktion auf den Gesetzesvorschlag von 1909 gegründet wurden, kam dabei eine Kontrollfunktion zu. Zudem erhielten die lokalen Handwerksvereinigungen staatliche Zuwendungen für ein Prämiensystem, nach welchem besonders qualifizierten Auszubildenden eine Belohnung gezahlt wurde. Somit erhielt die SHO eingeschränkte staatliche Unterstützung, vor allem in Form finanzieller Zuschüsse, wenn auch nicht in gleicher, gesetzlicher Form wie beispielsweise die deutschen Handwerkskammern.

Neben der Forderung nach einem Gesetz setzte sich das Handwerk auch für eine bessere staatliche Anerkennung ein. So beklagte sich die SHO, dass der schwedische Staat im Vergleich zu anderen Ländern zu wenig für die Entwicklung des Handwerks unternehme. Zudem würden andere Wirtschaftsbranchen deutlich bevorzugt. Es sei von Nöten, dass der Staat dies ändere, so dass auch dem Handwerk und kleineren Betrieben die Möglichkeit rationeller Entwicklung gegeben sei, um somit die schwedische Wirtschaft zu stärken. Neben allgemeinen Maßnahmen sei eine systematische Berufsbildung dabei von höchster Bedeutung. Dabei richtete die SHO ihren Blick verstärkt nach Deutschland. Auf einer Jahrestagung 1911 widmete sich die SHO beispielsweise der handwerklichen Ausbildungsorganisation in Baden, wo der Staat die traditionelle korporatistische Organisation unterstützte. Zudem achte der Meister auf den Besuch einer Berufsschule. Die Überwachung dieses Systems erfolge durch örtliche Handwerksvereinigungen. Das Württembergische System sei nach badenischem Vorbild organisiert, wobei die Überwachung hier durch die lokalen Handwerksorganisationen in Form von Kammern erfolge: „Überhaupt hat man in Württemberg das empfehlenswerteste System dadurch gefunden, dass die Auswahl der Meister und die Inspektion der Lehrlingsausbildung streng gehandhabt wird,

denn dort sollen die besten Ergebnisse erzielt werden.“⁸⁸ Infolgedessen wandte sich die SHO auch in einem Brief vom 18. Oktober 1911 an den König und bat um staatliche Unterstützung für die Lehrlingsausbildung, besonders entsprechend des württembergischen Vorbilds, da dieses „gut geeignet erscheint, die Lehrlingsausbildung und das Interesse für eine gute Rekrutierung des Handwerks zu einer vorteilhaften Entwicklung anzuleiten, und das sowohl mit als ohne Lehrlingsgesetz.“⁸⁹

Während der Zeit des Ersten Weltkriegs wurde die Behandlung dieses Gesetzesvorschlags zunächst hinausgeschoben und nach Kriegsende hatte der Vorschlag vor allem für die Industrie an Aktualität eingebüßt, da nun neue wirtschaftliche Bedingungen auch andere Lösungen der Ausbildungsfrage erforderten. Ein Ausbildungsgesetz wurde dabei als hinderlich für die wirtschaftliche Entwicklung betrachtet (Hellstrand 2015). Somit blieb die Ausbildung mittels Tarifverträgen dominant, wobei die Möglichkeit einer freiwilligen, unregulierten Prüfung am Ende der Ausbildungszeit stand.

Der Handwerkssektor hingegen trieb die Frage nach einem Ausbildungsgesetz auch in der Zwischenkriegszeit voran, so dass zwei weitere Untersuchungen zur Einführung eines Ausbildungsgesetzes im Jahr 1923 und 1936 durchgeführt wurden. Die erste Untersuchung schlug ein umfassendes Gesetz nicht nur für den Handwerksbereich, sondern auch für Industrie, Handel und Haushalt vor (SOU 1924: 41). Der Vorschlag beinhaltete, einen Ausbildungsvertrag zwischen Arbeitgeber und Auszubildendem verpflichtend zu machen und im Falle einer Verletzung durch eine der Vertragsparteien, rechtliche Sanktionen zu verhängen. Der Arbeitgeber sollte zu einer vollständigen Ausbildung angeregt werden, wozu auch der obligatorische, ergänzende Besuch der neu eingeführten Berufsschulen zählte. Dies hatte bereits die Reformkommission 1907 vorgeschlagen, die die Einführung der neuen Schulformen explizit in Zusammenhang mit der Einführung eines Ausbildungsgesetzes stellte (1907 års tekniska kommitté). Dennoch zeigten sich alle betroffenen Parteien mit dem Vorschlag unzufrieden. Die SAF sah in einem verpflichtenden Ausbildungsvertrag eine Einschränkung des freien Arbeitsmarktes. Zudem betonte sie die hohen finanziellen Kosten, da Auszubildende auch Lohn für die Zeit des Schulbesuchs

⁸⁸ SHO Jahresprotokoll 1911; SE/RA/730338/A1/11: „Öfver hufvud taget har man i Württemberg funnit der bäst gagna systemet, om urval av mästare samt Inpsektion af lärlingsutbildningen strängt handhafvdes, ty de bästa resultaten skola da vinnes.“

⁸⁹ Schreiben SHO an König, 18. Oktober 1911, abgedruckt in SHO Jahresprotokoll 1912; SE/RA/730338/A1/12: „[...] synes vara väl ägnade att leda lärlingsutbildningen och intresset för handtverkets goda rekrytering in på en fördelaktig utveckling, och detta såväl med som utan lärlingslag.“

erhalten sollten. Die LO lehnte einen Gesetzesentwurf ab, da sie die Regelung der Ausbildung über Tarifverträge bevorzugte (SOU 1938: 30). Auch das Handwerk selbst zweifelte am Kommissionsvorschlag: Neben den hohen Kosten kritisierte die SHO vor allem den verstärkten staatlichen Einfluss auf die Auszubildenden, den ein verpflichtender Schulbesuch mit sich bringe. Der Vorschlag wurde somit zurückgezogen.

Der zweite Vorschlag von 1936 (SOU 1939: 46) bezog sich dann wieder allein auf den Handwerkssektor. Schwierigkeiten ergaben sich nun aus der genauen Abgrenzung zwischen handwerklichen und industriellen Tätigkeiten und somit dem Bereich, für welchen eine gesetzliche Lösung gelten sollte. SAF und LO behielten ihre kritische Einstellung bei und auch das Handwerk zeigte sich nicht vollends zufrieden mit der erarbeiteten Lösung. Hauptkritikpunkt war weiterhin ein zu starker Staatseinfluss auf die berufliche Bildung. Da somit wiederum bedeutende Unterstützer des Gesetzesvorschlags fehlten, scheiterte auch dieser (Hedman 2001). Weder der Gesetzesvorschlag von 1924 noch der von 1936 wurden überhaupt im Reichstag behandelt.

Insgesamt sah die SHO sehr wohl, dass sie über den Bereich beruflicher Bildung ihren Einfluss und ihre Macht stärken konnte, so dass dieses Feld auch aus organisationalen und politischen Aspekten bedeutungsvoll erschien. Jedoch behielten sowohl Politiker als auch der industrielle Sektor ihre skeptische Einstellung gegenüber einer gesetzlichen Lösung bei. Als LO und SAF 1938 schließlich das Saltsjöbaden-Abkommen eingingen, rückte eine gesetzliche Lösung der Ausbildungsfrage vollständig in weite Ferne. Die traditionelle handwerkliche Berufsausbildung hatte trotz Bestrebungen der SHO nach einer besseren Regulierung keinen modellbildenden Charakter für die Ausbildung in anderen Bereichen, wie dem industriellen Sektor, wobei dessen Repräsentanten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, mit kurzer Ausnahme seitens der VF, eine unregulierte Ausbildung bevorzugte.

Die schwedische Industrie war stark exportorientiert, konzentriert und seit Beginn der Industrialisierung dominiert von großen Unternehmen, insbesondere der Wallenberg-Gruppe. Die Unternehmen waren häufig auf Massenprodukte ausgerichtet und besonders nach dem Zweiten Weltkrieg durch eine fordistische Produktionsweise gekennzeichnet (Viktorov 2007).

Für die industriellen Arbeitgeber schien die Ausbildungsfrage zunächst von geringerer Relevanz zu sein. Innerhalb der Unternehmen wurden die Auszubildenden häufig durch

einen älteren Beschäftigten mit den Betriebs- und Produktionsabläufen vertraut gemacht. Dies lässt sich unter anderem aus einer Umfrage ablesen, die die SAF gegen Ende der 1930er Jahre und im Vorlauf zur Aufnahme der Arbeitstätigkeit des AY an ihre Mitglieder richtete. In einer Zusammenstellung der Ergebnisse hieß es bezüglich der Ausbildungsqualität: „Was die erste Frage über die qualitativen Ergebnisse der Ausbildung angeht, lässt sich vor dem Hintergrund der planlosen Lehrlingsausbildung, die in der Industrie dominiert, überraschend feststellen, dass diese Frage in weiten Teilen positiv beantwortet wurde.“⁹⁰ Für die SAF war die Ausbildungsfrage zunächst eher ein Problem des zu geringen Umfangs als der Ausbildungsqualität.

Der Mangel an qualifizierter Arbeitskraft wurde besonders hinsichtlich des wirtschaftlichen Aufschwungs der Nachkriegszeit und der daraus folgenden Produktionsausweitung relevant:

„Berufsbildung in verschiedenen Formen muss eine Kapazität haben, die den wirtschaftlichen Bedarf an Facharbeitern auch in expansiven Perioden der Konjunkturentwicklung zufriedenstellen kann. Vor diesem Hintergrund zeigt sich der Raum, den die Ausbildung faktisch derzeit in der Industrie und in verschiedenen Berufsschulen einnimmt, als quantitativ völlig unzureichend.“⁹¹

Die latente Absicht, ein Ausbildungsgesetz einzuführen, führte nach Abschluss des Saltsjöbaden-Abkommens 1938 schließlich zu einer verstärkten Zusammenarbeit der SAF mit der LO auch im Bereich der Ausbildung. Dabei präferierten beide Seiten eine tarifvertragliche Lösung der Ausbildungsfrage. Dies versprach eine höhere Flexibilität. Staatliche Regelungen wurden als potentiell einschränkend und somit als Hemmnis für Produktivitätszuwächse betrachtet.

Besonders niveauspezifische Unterschiede zwischen den Unternehmen erwiesen sich aus Sicht der SAF als Problem. Dies ließ sich bereits daran erkennen, dass keine klare Definition bestand, was genau unter Lehrling verstanden werden sollte. In der oben angeführten Umfrage hieß es diesbezüglich:

⁹⁰ Översikt rörande yrkesutbildningskommitténs enquête angående lärlingsutbildningens läge inom vissa industrier, 1939; NA SAF F6D:2: „Vad först frågan om utbildningens kvalitativa resultat angår är det, mot bakgrunden av den planlösa lärlingsutbildning, som dominerar inom industrin, överraskande att finna, att denna fråga i mycket stor utsträckning besvarats jakande.“

⁹¹ Översikt rörande yrkesutbildningskommitténs enquête angående lärlingsutbildningens läge inom vissa industrigrenar, 1929; NA SAF F6D:2: „Yrkesutbildningen i olika former måste [...] ha en kapacitet, som kann tillgodose näringslivets behov av yrkesarbetare även under expansiva perioder i konjunkturutvecklingen. Mot bakgrunden härav framstår den yrkesutbildning, som faktiskt f.n. äger rum inom industrin och inom olika skolor för yrkesutbildning, som kvantitativt alldeles otillräcklig.“

„Im Frageformular wird Lehrling so definiert, dass nur solche jungen Arbeiter gemeint sind, denen eine allseitige Berufsausbildung zuteil wird – folglich keine jüngeren Akkord- und Hilfsarbeiter oder diverse andere Arbeiter. Die Abgrenzung zwischen eigentlichen Lehrlingen und solchen jungen diversen Arbeitern ist jedoch von vielen Seiten als Folge des formlosen Charakters der Ausbildung unsicher“.⁹²

Gegen Ende des Zweiten Weltkriegs rückte verstärkt auch der qualitative Ausbildungsaspekt in den Fokus. Die Einstellung bezüglich einer inhaltlich hochwertigeren Ausbildung wandelte sich zunehmend: Im Maschinenbau, also einer Branche mit grundsätzlich hohen Qualifikationsanforderungen, hatten die Arbeitgeber zunächst keinen Grund für eine systematische Ausbildung gesehen. Rückblickend erklärten Vertreter dieses Bereichs: „Vermutlich rechnete man damit, dass die Arbeitsaufgaben im Maschinenbau sich so spezialisieren, dass der Bedarf an Facharbeitern gering bleiben oder eventuell ganz zurückgehen würde.“ Erst im Laufe der Zeit änderte sich diese Einstellung, so dass sie in den 1950er Jahren betonten:

„Diese Spekulation erweist sich in der Zwischenzeit als fehlerhaft, denn auch wenn ein ganzer Teil Arbeitsaufgaben im Maschinenbau sich spezialisiert hat und nun zum großen Teil von Akkordarbeitern ausgeführt wird, hat es sich gleichwohl gezeigt, dass der Bedarf an Facharbeitern weiterhin sehr groß ist.“⁹³

Auch innerhalb des AY wurde dieser Einstellungswandel nun thematisiert:

„Infolge der Einführung moderner Arbeitsmaschinen in der Großindustrie wurde diesen eine immer herausragendere Stellung gegeben. Es scheint, als ob die allgemeine Auffassung in der Industrie über einen gewissen Zeitraum war, dass Berufsbildung nicht die Bedeutung zukommt, die sie früher hatte, da Maschinen mehr und mehr der Hände Arbeit ersetzen. Größere Aufmerksamkeit widmete man dagegen der theoretischen Ausbildung, von der man wohl sagen kann, dass diese in höchstem Grad sowohl vom Staat als auch durch die privaten Unternehmen durch die Einrichtung von Schulen gepflegt wurde. [...] Die frühere Auffassung, dass gewisse Berufe keine allgemeine oder spezielle Ausbildung erfordern, ist falsch.“

⁹² Översikt rörande yrkesutbildningskommitténs enquête angående lärlingsutbildningens läge inom vissa industrenar, 1939; NA SAF F6D:2: „[I] frågeformulären angivits den definitionen på lärling att därmed menades endast sådan yngre arbetare, som bibringar en allsidig utbildning i yrket – således icke yngre tempo-, diverse- eller hjälparbetare. Gränsdragningen mellan egentliga lärlingar och sådana yngre diverse arbetare är emellertid på många håll till följd av utbildningens formlösa karaktär osäker“.

⁹³ Erik Collin: „Nya lärlingsbestämmelser inom verkstadsindustrin“, undatiert, vermutlich 1944; ARAB 2964/F/28/A/10. „Förmodligen räknade man med arbetsuppgifterna inom verkstadsindustrin skull så specialiseras, att behovet av yrkesarbetare skulle bli mindre eller kanske helt upphöra.“ „Denna spekulation visda sig emellertid vara felaktig, ty även om, en hel del arbetsuppgifter inom verkstadsindustrin har specialiserats och nu i många fall utföres som tempoarbeten, har det ändock visat sig, att behovet av yrkesarbetare fortfarande är mycket stort.“

[...] Unternehmensleiter fordern, dass die verkauften Waren der Qualität entsprechen, die versprochen wurde, und dass Lieferzeiten eingehalten werden“.⁹⁴

Dabei verstärkte sich die Bedeutung schulischer Ausbildungsformen immens, beispielsweise als Komplement zur betrieblichen Ausbildung. In der Zusammenfassung der SAF-Umfrage wurde diesbezüglich betont:

„Die Unternehmen, die sich mit den Ausbildungsergebnissen unzufrieden zeigten, waren in der Regel solche, in denen kein gleichzeitiger Schulunterricht für Lehrlinge arrangiert ist. Von diesen Unternehmen wird daher hervorgehoben, dass die Rationalisierung der Arbeit und der erhöhte Arbeitstakt keine allseitige Ausbildung der Lehrlinge allein im Betrieb erlauben. Sowohl diese Unternehmen wie praktisch alle übrigen [...] äußerten den Wunsch für einen verbesserten berufsbildenden Unterricht und befürworteten eine ausgeweitete Berufsschulbildung.“⁹⁵

Die bestehenden öffentlichen Berufsschulen könnten dazu genutzt werden, allerdings seien diese nicht überall vorhanden: „Für einen großen Teil der Industrie steht diese Möglichkeit hinsichtlich des derzeitigen Ausmaßes und der Platzierung von Berufsschulen nicht zur Auswahl.“⁹⁶ Dabei gab es verschiedene Vorschläge, den schulischen Ausbildungsteil zu stärken: ein verpflichtender Besuch der bereits bestehenden Berufsschulen, Einrichtung von neuen Schulen an Orten, an denen sich derzeit keine befanden, die Einführung neuer Fächer, die derzeit nicht im Unterrichtsplan vorkamen, etc.

Eine alleinige Übernahme der Ausbildung durch den Staat oder die Kommunen wurde allerdings entschieden abgelehnt:

⁹⁴ P.M. till redogörelse för yrkesutbildningskommitténs betänkande vid Svenska Yrkeskollektionens sammanträde lördagen den 28 oktober 1944; NA SAF F6D:2: „I och med storindustrin infördes moderna arbetsmaskiner, som fingo en allt mera framträdande plats. Det förefaller som den allmänna uppfattningen inom industrien under en viss tidsperiod var, att yrkesutbildningen ej hade den betydelse, den tidigare haft, då maskiner mer och mer ersatte handens arbete. Större uppmärksamhet ägnades däremot åt den teoretiska utbildningen, som man väl får säga har omhulats i högsta grad både av staten och de enskilda företagen genom inrättande av skolor. [...] Den tidigare uppfattningen, att vissa yrken ej tarvade någon allmän eller speciell utbildning, är fel [...]. Ledningen för företagen fordrar, att den försälda varan skall motsvara den kvalitet, som blivit utlovad, och att leveranstiderna innehållas.“

⁹⁵ Översikt rörande yrkesutbildningskommitténs enquete angående lärlingsutbildningens läge inom vissa industrierna, 1939, NA SAF F6D:2: „De företag, som varit missnöjda med utbildningsresultatet, ha som regel varit sådana, där någon samtidig skolundervisning för lärlingar ej stått ordna. Det framhålls från dessa företag, att rationaliseringen av arbet och den ökade arbetstakten icke medger en allsidig utbildning av lärlingen enbart vid företaget. Dessa företag såväl som praktiskt taget samtliga övriga [...] angivit sina önskemål för en förbättrad yrkesundervisning, förorda en utvidgad yrkesskoleutbildning. [...] Från olika håll betonas värdet av ett nära samarbete mellan skola och industri, särskilt i form av växelbruk mellan den teoretiska och den praktiska undervisningen.“

⁹⁶ P.M. till redogörelse för yrkesutbildningskommitténs betänkande vid Svenska Yrkeskollektionens sammanträde lördagen den 28 oktober 1944; NA SAF F6D:2 : „För stora delar av industrin står denna möjlighet icke till buds med nuvarande omfattning och placering av yrkesskolorna.“

„Staat und Kommunen können in ihren Schulformen für eine grundlegende und ergänzende Berufsbildung sorgen, aber die eigentliche Ausbildung sowie die Erziehung der Jugendlichen zu Respekt und Achtung vor Arbeit kann am besten in der eigenen Umgebung des Arbeitslebens und unter Leitung von im Berufsleben stehenden Männern geschehen. Es müssen daher Voraussetzungen geschaffen werden, um ein geordnetes Lehrlingswesen von neuer, industrieller Struktur zu schaffen.“⁹⁷

Ein Grund für das stärkere Engagement der SAF auch im Bereich beruflicher Bildung via Tarifvertrag war speziell das *poaching*-Problem zwischen ausbildenden und nicht-ausbildenden Unternehmen. Die Nachfrage nach qualifizierter Arbeitskraft nahm zu, gleichzeitig sank die Anzahl der Auszubildenden. Die ersten Bestrebungen des AY zur Erhöhung der Anzahl der Auszubildenden verfehlten ihr Ziel: Befanden sich zu Beginn der 1940er Jahre etwa 20.000 Jugendliche in einem Auszubildendenverhältnis (was etwa vier Prozent aller Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren entsprach), halbierte sich diese Zahl bis 1950 auf 10.000 (etwa 2,4 Prozent aller 15–19-jährigen) (Olofsson 2005). Dies widerstrebte den Zielen des AY, der durch die Tarifvertragsregelungen eine quantitative Verbesserung der Ausbildungssituation herbeiführen wollte. Die offiziellen Regelungen durch Tarifverträge seit Ende der 1930er Jahre erschwerten, Lehrlinge als billige Arbeitskraft auszunutzen, was vor allem kleine und mittlere Unternehmen dazu verleitete, ihre Ausbildungsbestrebungen deutlich zu beschränken. Zudem brachen viele Lehrlinge ihre Ausbildung vorzeitig ab, um anderswo eine besser entlohnte Beschäftigung zu finden, was die Bereitschaft der Unternehmen, in Ausbildung zu investieren, weiter senkte. Verstärkt wurde dies durch einen demographisch bedingten Arbeitskräftemangel.

Der AY verfehlte somit sein Ziel, die Ausbildung quantitativ auszuweiten. Dadurch richtete sich der Fokus verstärkt darauf, neue Möglichkeiten zur Intensivierung der Ausbildungsbestrebungen zu erzielen. Gesetzlichen Lösungen stand der AY dabei weiterhin skeptisch gegenüber. Dazu heißt es in einem Dokument aus den 1950er Jahren:

„Der Umfang beruflicher Bildung in der Industrie ist nicht zufriedenstellend. Das Komitee erklärt, dass das Ausmaß beruflicher Bildung in Ländern mit gesetzlichen Regelungen in diesem Bereich weniger auf Gesetzen beruht als vielmehr auf natür-

⁹⁷ P.M. till redogörelse för yrkesutbildningskommitténs betänkande vid Svenska Yrkeskolföreningens sammanträde lördagen den 28 oktober 1944; NA SAF F6D:2: „Stat och kommun kann i sina skolformer sörja för en grundläggande och kompetterande yrkesutbildning, men egentlig yrkesutbildning liksom de ungas fostran till respekt och aktning för arbett sker bäst i arbetslivets egen miljö och under ledning av yrkeslivets egna män. Förutsättningar måste därför skapas för ett ordnat lärlingsväsende av nyindustriell struktur“.

lichen Anreizen für Jugendliche und Unternehmen. Es müssen gleichwertig gute Voraussetzungen für solche Anreize mittels eines freiwilligen Übereinkommens geschaffen werden, welches die Berufsbildung regelt. Zunächst müssen eine gerechte Verteilung der Ausbildungskosten zwischen Unternehmen einer Branche sowie Formen der Anregung der Jugendlichen erreicht werden, eine Ausbildung zu durchlaufen.“⁹⁸

In Reaktion auf die fortbestehenden Missstände und neuen Erfordernisse gründeten einige Unternehmen eigene Berufsschulen oder kooperierten enger mit den bestehenden öffentlichen. In vielen Unternehmen setzte sich die Einsicht durch, dass die Ausbildung nicht mehr während der Arbeitszeit durchgeführt werden könne. Dies lag zum einen am erhöhten Arbeitstempo, weshalb ein Auszubildender als Hindernis im Betriebsablauf angesehen wurde, und zum anderen daran, dass die Maschinen und das Material als zu teuer galten, als dass Lehrlinge direkt damit konfrontiert werden konnten:

„Die Rationalisierung hat eine andere Berufseinrichtung mit sich gebracht. ‚Facharbeiterberufe‘ haben sich verändert. Neue Berufskategorien sind hinzugekommen, dessen Ausbildungsbedarf nicht in der jetzigen Form allein mit einer Lehrlingsausbildung zufriedengestellt werden kann. [...] Ein systematischer Ausbildungsweg erscheint immer mehr notwendig. Akkordarbeit, Spezialisierungen, die teuren Maschinen u.v.m. bilden bedeutend schlechtere Voraussetzungen für eine Ausbildung direkt in der Produktion als bisher.“⁹⁹

Bei einer Zusammenkunft von Repräsentanten verschiedener Branchen der SAF im Oktober 1953 beklagte sich einer von diesen: „Die Industrie hat einen großen, latenten Bedarf an Berufsbildung. Dass dieser bis jetzt nicht zufriedengestellt wurde, beruhte sowohl auf mangelnden Ressourcen, mangelnder Erfahrung usw. und auf mangelnder Hilfe der

⁹⁸ Sammandrag av översynskommitténs förslag till riktlinjer för yrkesutbildningen inom industrin, undatiert, vermutlich 1955; NA SAF F6D:2: „Omfattningen av yrkesutbildningen inom industrin är inte tillfredsställande. Kommittén konstaterar att omfattningen av yrkesutbildningen i länder med lagstriftning på detta område beror mindre på lagstiftningen som sådan och mer på de naturliga incitamenten för ungdomar och företag. Det bör finnas lika goda förutsättningar att skapa dessa incitement inom en genom frivilliga överenskommelser reglerad yrkesutbildning. I första hand border en rättvis fördelning av utbildningskostnaderna mellan företagen inom en bransch samt former av stimulans för de ungdomar, som genomgår en yrkesutbildning, eftersträvas.“

⁹⁹ Sammandrag av översynskommitténs förslag till riktlinjer för yrkesutbildningen inom industrin, undatiert, vermutlich 1955; NA SAF F6D:2: „Rationaliseringen har medfört en annan yrkesinriktning. ‚Yrkesarbetsyrkena‘ har förändrats. Nya yrkeskategorier har tillkommit, vilkas behov av utbildning inte tillgodoses genom de nuvarande formerna med enbart lärlingsutbildning. [...] En systematisk utbildningsgång framstår som alltmåra nödvändig. Ackordsarbetet, specialiseringen, de dyrbara maskinerna m.m. ger betydligt sämre förutsättningar för en utbildning direkt i produktionen än tidigare.“

zentralen Organisationen.“¹⁰⁰ Innerhalb des Arbeitgeberlagers gab es dabei einen Disput über die Rolle der externen Berufsschulen. So beklagte sich ein Vertreter der Papierindustrie:

„Die Gesellschaft sollte eine erweiterte Ausnutzung der Möglichkeit schulischer Ausbildung innerhalb der Unternehmen anstelle des kräftigen Ausbaus des jetzigen externen Berufsschulsystems unterstützen, von welchem YBs Untersuchung ausgeht und der unerhöht viel Geld kostet. Die interne Ausbildung ist mindestens genauso gut oder sogar besser als der teure [...] Unterricht in externen Berufsschulen, welcher nicht in jedem Fall für diese Branche passt.“¹⁰¹

Insgesamt zeigten sich die verschiedenen Branchen einer schulmäßigen Ausbildungsform positiv gegenüber eingestellt, diese sollte allerdings nicht in externen Berufsschulen, sondern möglichst innerhalb des Unternehmens stattfinden.

Ein internes Memo der SAF hält dazu fest:

„Es ist nicht allein aus Arbeitgebersicht wünschenswert, dass eine bessere Tradition und höhere Wertigkeit beruflicher Kenntnisse geschaffen werden kann und deshalb ist es wertvoll, wenn man eine Gleichstellung zwischen praktischer und theoretischer Ausbildung anstrebt. Die Bedeutung einer angemessenen und effektiven Berufsbildung erhöht sich im gleichen Takt, in dem immer teurere Maschinen in die Hände des Arbeiters übergeben werden und dessen Einsatz zur Produktivitätssteigerung einen immer größeren ökonomischen Wert repräsentiert. Die Verstärkung, die Berufsbildung in Form höherer Qualität und damit erhöhter Konkurrenzkraft bieten kann, rechtfertigt die Kosten, die ein ausgebautes Berufsschulwesen mit sich führt.“¹⁰²

Im Laufe der Zeit und in Reaktion auf die abflachende Konjunktur in den 1960er Jahren betonten schwedische Arbeitgeber verstärkt die Notwendigkeit einer flexiblen, schnell

¹⁰⁰ Referat från diskussion mellan näringslivets representanter angående näringslivets ställning till yrkesutbildningen, Saltsjöbaden, 27. Oktober 1953; NA SAF F6DB:11: „Industrien har ett stort latent behov av yrkesutbildning. Att detta inte har kunnat tillgodoseas hittills beror väl på bristande resurser, bristande erfarenheter osv och på bristande hjälp från centrala organisationer.“

¹⁰¹ Referat från diskussion mellan näringslivets representanter angående näringslivets ställning till yrkesutbildningen, Saltsjöbaden, 27. Oktober 1953; NA SAF F6DB:11: „[A]tt samhället borde stödja ett vidgat utnyttjande av möjligheterna till skolmässig yrkesutbildning inom företagen i sället för den kraftige utbyggnad av det nuvarande externa yrkeskolsystemet, som YS:s betänkande går ut på och som kommer att kosta oerhörda pengar. Intern utbildning borde vara minst lika bra eller bättre än den dyrbara [...] undervisningen i externa yrkesskolor, som i varje fall inte passe för dessa branscher.“

¹⁰² Memo SAF, undatiert, vermutlich 1950er Jahre; NA SAF F6DB:11: „Det är inte minst ur arbetsgivar-synpunkt önskvärt att det kunde skapas en positivare tradition och en högre värdering av yrkeskunnigheten och därför är det värdefullt, när man eftersträvar likställdhet mellan praktisk och teoretisk utbildning. Vikten av en lämplig och effektiv yrkesutbildning kommer att öka i samma takt som allt dyrare maskiner lämnas i arbetarnas händer och dess insatser genom produktivitetsökning kommer att representera ett allt större ekonomiskt värde. Det tillskott som yrkesutbildningen kann ge i form av högre kavlitet och därmed ökad konkurrenskraft, motiverar fullt ut de kostnader ett utbyggt yrkesskolväsen medför.“

veränderbaren Produktionsumstellung, um gegenüber der internationalen Konkurrenz bestehen zu können. Dies wiederum verringerte den Bedarf an möglichst spezialisierter Arbeitskraft zugunsten breiterer Einsatzmöglichkeiten, so dass die Beschäftigten ggf. schnell in der Lage waren, ihren Aufgabenbereich zu wechseln. Somit forderte ein Teil der SAF eine Ausweitung des inhaltlichen Zuschnitts der Ausbildung mit einer verstärkten Betonung theoretischer, vorbereitender Ausbildung in schulischer Form oder Lehrwerkstätten, wobei im Anschluss eine Spezialisierung innerhalb des Betriebes erfolgen sollte.

Hinzu kam die seit der Reform von 1955 (SFS 1955: 503) stark angestiegene Nachfrage der Jugendlichen nach schulischen Ausbildungsformen (siehe Abbildung 10). Die Arbeitgeber waren sich bewusst, dass die Jugendlichen bevorzugten, ihre Bildungswege möglichst lange offen zu halten. Dadurch verloren betriebliche Ausbildungen jedoch immer mehr an Attraktivität. Ein angestrebtes Ziel war daher, den Status beruflicher Bildung dem der gymnasialen Bildung anzugleichen und sie somit weiterhin als attraktive Alternative zu erhalten. Dabei ging es der SAF auch darum, Schüler für die postgymnasiale Berufsbildung, die nun an Bedeutung gewann, zu interessieren. Dies lässt sich unter anderem an taktischen Überlegungen zur Bezeichnung dieser erkennen:

„Ein starker Grund dafür, dass die Abteilungen der postgymnasialen Ausbildung einen guten Namen erhalten, dürfte sein, die Sonderstellung der postgymnasialen Ausbildungen und dessen Wertzuschreibung im Verhältnis zu anderen Ausbildungen in Berufsschulen zu erhöhen. Wie oben angedeutet ist es das Hauptziel der postgymnasialen Ausbildung, die Studentenströme zu den Universitäten abzulenken. Dieser ablenkende Effekt kann jedoch nur erzielt werden, wenn die postgymnasiale Ausbildung eine prestigemäßige Gleichstellung mit Universitäts- und Hochschulbildung erhält. In diesem Zusammenhang kann an die Diskussion über die Anknüpfung der *fackskolor* an verschiedene, denkbare, bereits existierende Schulformen erinnert werden, wobei gegen die Berufsschulen angeführt wurde, dass eine Anknüpfung an diese Schulform prestigesenkend auf die allgemeine Auffassung der *fackskolor* wirken könnte. Es ist selbstverständlich, dass diese Art zu denken an und für sich auf Wertzuschreibungen der Ausbildung zurückführt, die vollkommen veraltet sind, aber in gewissen Fällen wird man dazu gezwungen, im Zusammenhang mit all diesem trotz allem solche irrationalen Einstellungen als Realität zu akzeptieren.“¹⁰³

¹⁰³ Internes Memo SAF, Några synpunkter på en överbyggnad av yrkeskolväsendet; foreslagsvis benämnd 'yrkeshögskola', 2. Juni 1967; NA SAF F14ED:33: „Starka skäl toder tala för att avdelningarna för postgymnasial utbildning gavs ett ogot nam för att merera de postgymnasiala utbildningarnas särställning och meritvärde i förhållande till annan yrkesutbildning inom yrkesskolorna. Som antytts ovan är att av den postgymnasiala utbildningens huvudsyften att verka avlänkande på studentströmen till universiteten. Denna avlänkande effekt kann endast uppnås om de postgymnasiala yrkesutbildningarna uppleves någorlunda prestigemässigt jämställda med universitets- och högskoloutbildning. Det kann i detta sammanhang erinras

Die Abteilungen postgymnasialer Ausbildung in den Berufsschulen sollten die Bezeichnung „Berufshochschule“ (*yrkeshögskola*) erhalten. „Sprachlich knüpft der Begriff ‚Berufshochschule‘ gut an die Oberbezeichnung der Schuleinheiten ‚Berufsschule‘ an. Das eingeschobene ‚-hoch-‘ gibt teilweise einen Hinweis auf das Niveau des Unterrichts, gleichzeitig kann ein gewisser prestigeerhöhender Effekt durch die sprachliche Analogie mit Fachhochschule gewonnen werden.“¹⁰⁴

Die Ansichten der Arbeitgeber bezüglich der Integration beruflicher Bildung in die neue Gymnasialschule, die von der YB vorgeschlagen wurde, waren nicht eindeutig. Der Vorsitzende der SAF, Folke Haldén, betonte, dass es schwierig sei, eine gemeinsame Stellungnahme der Arbeitgeber zu dieser Frage abzugeben: „Es gibt Unterschiede zwischen dem Bedarf und den Möglichkeiten großer und kleiner Unternehmen, zwischen Branchen und zwischen Unternehmen auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau in produktionstechnischer Hinsicht.“¹⁰⁵ Kritik bezüglich der Verbreiterung der Ausbildung und der Zusammenlegung in Form der Gymnasialschule äußerten unter anderem VF und *Sveriges Mekanförbund*. Berufsbildung sollte zunächst in berufsbezogenen Fertigkeiten ausbilden. Durch die Reform werde dieses Prinzip gefährdet und die „eigentliche“ Funktion beruflicher Bildung somit nicht mehr erfüllt.¹⁰⁶ Der letztlich positive Bescheid der SAF zum Vorschlag muss vor allem unter dem Rekrutierungsaspekt betrachtet werden: In einer Zeit, in der Schüler zunehmend das Gymnasium und die *fackskola* frequentierten, erschien eine Integration in die Gymnasialschule aus Arbeitgebersicht sinnvoll, um berufliche Bildung als attraktive Alternative aufrechtzuerhalten. Ende der 1960er Jahre kritisierte die SAF vor allem auch, dass die Jugendlichen lieber im öffentlichen Sektor als in der Industrie arbeiten wollten.

o matt det vid diskussionen om fackskolornas anknytning till olika tänkbar redan existerande skolformer, mot yrkesskolorna anförds att en anknytning till denna skolform skulle kunna verka prestigesänkande på den allmänna uppfattningen om fackskolorna. Det är självskrivet att denna typ av tänkande i och för sig går att återföra på utbildningsvärderingar så mär helt förlegade, men i vissa fall tvingas man i sammanhang som dessa trots allt acceptera dylika irrationella attityder som en realitet.“

¹⁰⁴ Internes Memo SAF, Några synpunkter på en överbyggnad av yrkeskolväsendet; foreslagsis benämnd ‚yrkeshögskola‘, 2. Juni 1967; NA SAF F14ED:33: „Språkligt anknyter begreppet ‚yrkeshögskola‘ väl till skolenhetens samlingsnam ‚yrkesskola‘. Det inskjutna ‚-hög-‘, ger dels en indikation om undervisningens nivå samtidigt som es viss prestigehöjningseffekt genom den språkliga analogin med fackhögskolorna kunde vinnas.“

¹⁰⁵ Yrke och utbildning, 3/1966: 5: „Det är skillnader mellan stora och små företagsbehov och möjligheter, mellan branscher och mellan företag på olika utvecklingsnivåer i produktionstekniskt avseende.“

¹⁰⁶ Riksdagens proposition 1968/140: 46.

Der letztlichen Einordnung in die integrierte Gymnasialschule und somit einer staatlichen Zuständigkeit für berufliche Bildung standen die Arbeitgeber zwar skeptisch gegenüber, dennoch konnten sie sich damit aus verschiedenen Gründen vergleichsweise gut arrangieren: Erstens bildete die schulische Ausbildung nun de facto eine vorbereitende Berufsausbildung, wobei diese später im Betrieb spezifiziert werden sollte. Das wurde einerseits hinsichtlich der teuren Maschinen präferiert und erschien andererseits hinsichtlich einer schnellen Umstellung der Produktion wünschenswert, da die Beschäftigten somit flexibler einsatzfähig waren. Diese Tendenz zeigte sich bereits am Engagement der SAF für die Ausweitung von Unternehmensschulen. Zweitens konnte durch die Gleichstellung mit allgemeinen Bildungswegen die Attraktivität beruflicher Bildung für die Jugendlichen erhalten werden. Einen dritten Aspekt stellt die schwedische Verwaltungskultur dar, in welcher Arbeitgeber einen weitreichenden Einfluss auch in staatliche Entscheidungsstrukturen hatten (siehe Kapitel 5.2.4), so dass sie sich nun vor allem auf Möglichkeiten dieser Einflussnahme konzentrierten.

Dabei wurde besonders die zukünftige Rolle des AY diskutiert:

„[D]rei Viertel aller Schüler gehen zusätzlich [zur Grundschule, AW] mindestens zwei weitere Jahre zur Schule, inklusive Berufsschule. Ferner ist foglich die schulmäßige Berufsbildung dominant geworden und die Lehrlingsausbildung ist im Großen und Ganzen verschwunden, in jedem Fall in der Industrie. Diese Entwicklung begründet eine Überprüfung der Wirksamkeit des AY.“¹⁰⁷

So sei in der Zwischenzeit besonders der Bereich des öffentlichen Dienstes stark angewachsen, für den allerdings die Gewerkschaft TCO (*Tjänstemännens centralorganisation*) zuständig sei, die jedoch nicht innerhalb des AY vertreten war. Für das Schulwesen sei jedoch eine Organisation notwendig, die den ganzen Arbeitsmarkt umfasse. SÖ könne die neuen verwaltungsmäßigen Belastungen auf keinen Fall alleine tragen:

„Es erscheint klar, dass das SÖ, welches einen Zusammenarbeitscharakter mit den Interessenorganisationen kennzeichnet, keine effektiv arbeitende Instanz darstellen kann [...]. Hinderlich wirken ein gewisser Abstand zu den Unternehmen und vor allem der Sachverhalt, dass der ausgewählte Abgeordnete in einem *styrelse* nicht angemessen mit dieser Menge an Detailarbeit belastet werden kann, die hier benötigt

¹⁰⁷ Internes Memo SAF, Några synpunkter på en överbyggnad av yrkeskolväsendet; foreslagsis benämnd 'yrkeshögskola', 2. Juni 1967; NA SAF F14ED:33: „[T]re fjärdedelar av eleverna går till ytterligare minst två års skolgång, inkluderande yrekesskola. Vidare har alltså den skolmääassiga yrkesutbildningen blivit dominerande och lärlingsutbildningen i stort sett försvunnit, i varje fall inom industrin. Denna utveckling motiverar en omprövning av yreksrådets verksamhet [...] Arbetsmarknadens Yrkesråd är trots sitt namn begränsat till sin räckvidd“.

wird. Denkbar wäre eine Einrichtung von Branchenvertretern bei SÖ [...]. In der Zwischenzeit kommt auch der AMS ins Bild, nachdem die Grenzziehungen zwischen den arbeitsmarktbezogenen Ausbildungen [hier sind v. a. Weiterbildungsmaßnahmen gemeint, AW] und den schulmäßigen unklar ist. Von mehreren Seiten muss daher ein anderer Organisationstyp als der des AY zustandekommen. [...] Der staatliche, administrative Apparat muss bei SÖ liegen, unter anderem wegen der Mittelanweisung und dergleichen. SÖ könnte wie das AMS [*Arbetsmarknadssystemen*, AW] vielleicht einige Beschlüsse in einem gewissen Rahmen an zusammenarbeitende Organisationen delegieren, wobei deren hauptsächliche Aufgabe jedoch stimulierend, begleitend und beratend wäre. Die eher handfesten, praktischen Arbeiten könnten von den Branchenorganen ausgeführt werden.“¹⁰⁸

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die Versuche des Handwerkssektors, eine regulierte, korporatistische Ausbildung und ein Ausbildungsgesetz einzuführen, nicht vollständig durchgesetzt werden konnten. Die Industrie lehnte mit einer kurzen Ausnahme der VF ein Ausbildungsgesetz ab und bevorzugte zunächst eine unregulierte, betriebliche Ausbildung. Als der Handwerkssektor seine Forderungen fortführte und auch die Berufsschulreform von 1918 durch ein Gesetz ergänzt werden sollte, verstärkte die SAF nach Abschluss des Saltsjöbaden-Abkommens 1938 ihre Zusammenarbeit mit der LO und setzte eine tarifvertragliche Regelung der Ausbildung durch. Die traditionelle Lehrlingsausbildung des Handwerkssektors hatte somit keinen modellbildenden Charakter für den industriellen Bereich.

Die Zusammenarbeit mit der LO, speziell im neugeschaffenen AY, zeigte jedoch nicht die gewünschten Effekte, wobei besonders das *poaching*-Problem fortbestand, da besonders kleine und mittlere Unternehmen nur über unzureichend finanzielle Mittel verfügten, eine systematische Ausbildung anzubieten. Im Laufe der Zeit zeigten sich einige Arbeitgeber zunehmend offener gegenüber vollzeitschulischen Ausbildungen sowohl in eigenen Industrieschulen wie in den öffentlichen Werkstattschulen. Aus ihrer Sicht ließen die sich ausbreitenden fordistischen Produktionsweisen und der Einsatz teurerer Maschi-

¹⁰⁸ Dabei interessierte sich die SAF zu dieser Zeit besonders für die neue Organisation beruflicher Bildung in Großbritannien und den *Industrial Training Act*; Internes Memo SAF, Några synpunkter på en överblicknad av yrkeskolväsendet; foreslagsis benämnd 'yrkeshögskola', 2. Juni 1967; NA SAF F14ED:33: „Det synes klart att SÖ som har en samarbetsprägel genom partsrepresentationen inte kann utgöra en effektivt arbetande instans [...]. Hindret utgörs av ett visst avstånd till företagen och framför allt det förhållandet att valda ledamöter i en styrelse icke rimligen kann belastas med den mängd av detaljarbete som här krävs. Tänkbara vore en uppsättning branschkonsulenter vid SÖ, dirigerade via en delegation inom verket. Emellertid kommer också AMS in i bilden eftersom gränsdragningen mellan den arbetsmarknadsmässiga utbildningen och den skolmässiga är oklar. Av flera skäl måste sålunda en annan typ av organisationen åstadkommas än yrkesrådet.“

nen nur wenig Raum und Zeit für eine Ausbildung direkt im Arbeitsleben. Schulische Berufsbildung wurde somit nun verstärkt als Vorbereitung für eine spätere Spezialisierung im Betrieb betrachtet.

Gegenüber der Eingliederung ins allgemeine Schulsystem äußerten zwar einige Mitglieder der SAF Zweifel, angesichts der zunehmenden Schülerzahl in theoretischen Ausbildungswegen fürchtete die SAF allerdings eine Negativselektion. Sie präferierte daher eine Aufwertung beruflicher Bildung, um diese als Alternative zu höheren, allgemeinen Bildungswegen attraktiv zu erhalten. Diskussionen wurden nun vor allem darüber geführt, wie unter der neuen Organisationsform eine enge Anbindung an das Arbeitsleben erhalten werden konnte.

5.2.2 Gewerkschaften

Die schwedische Gewerkschaftsbewegung entwickelte sich im Tandem mit den Arbeitgeberorganisationen und war von Beginn an gut organisiert. Dabei kam es in Schweden bis in die 1930er Jahre häufig zu starken Streiktätigkeiten. Mit dem Saltsjöbaden-Abkommen 1938 (siehe Kapitel 5.2.3) wurde diese konfrontative Haltung zugunsten eines konsensorientierten, korporatistischen Verhandlungsstils aufgegeben. Der bedeutendste Dachverband war die 1898 gegründete *Landsorganisationen i Sverige* (LO). Diese pflegte zudem enge Anbindungen an die sozialdemokratischen Partei (*Sveriges socialdemokratiska arbetareparti*, SAP), so dass durch Eintritt in die Gewerkschaft häufig zugleich der Parteibeitritt erfolgte. Die ersten Gewerkschaften bildeten zwar liberal orientierte *craft unions*, diese konnten sich jedoch letztlich nicht durchsetzen. 1912 etablierte die LO das Industrieprinzip als Hauptorganisationsmerkmal, somit gehörten alle Arbeitnehmer eines Unternehmens zur gleichen Gewerkschaft.¹⁰⁹ Die industriellen Arbeiter schlossen sich somit entlang klassen- und nicht berufsspezifischen Ordnungsprinzipien zusammen. Die LO inkorporierte somit die *craft unions*, wurde zur Industriegewerkschaft und sicherte sich so einen umfassenden Vertretungsanspruch der schwedischen Arbeiter. Gleichzeitig wurden ihre Ziele dadurch

¹⁰⁹ Eine Ausnahme davon bildeten die affilierten Gewerkschaften des Metallbereichs (*Metall*) sowie der Holzarbeiter (*Trä*). Diese organisierten nur solche Arbeiter, die direkt mit diesem Material arbeiteten und bildeten somit den spezifisch schwedischen Typ der „Arbeitsmaterial-Gewerkschaften“ (Kjellberg 2000: 614).

universal: „The bargaining advantages and disadvantages of each worker must be socialized on the entire working class“ (Esping-Andersen 1985: 33). Während die schwedische SAF sehr früh zentralisiert war, gelang dies der LO erst zu Beginn der 1940er Jahre.

Im Gegensatz zu Frankreich war die Gewerkschaftslandschaft nicht durch politische oder religiöse Weltanschauungen fragmentiert. Stattdessen bestanden in Schweden deutliche Abgrenzungen entlang von Klassen- bzw. Statusgrenzen. “LO promoted working class solidarity and strength by restricting admissions of white-collar employees while opening up places for unskilled workers” (Kjellberg 2000: 615). Für die Angestellten des Privatsektors gründete sich beispielsweise 1931 die *De Änständas Centralorganisation* (DA-CO) und für die Angestellten des öffentlichen Dienstes 1937 die *Tjänstemännens Centralorganisation* (TCO), welche sich 1944 letztlich unter dem Namen der TCO vereinigten.

Gegenüber dem ersten Vorschlag eines Ausbildungsgesetzes zeigte sich ein Großteil der LO-Mitglieder kritisch. Ein Gesetz wäre demnach unnötig und schädlich. Es bestünde die Gefahr, dass Arbeitgeber zu viele Auszubildende einstellen, diese als billige Arbeitskräfte missbrauchen und dadurch qualifizierte Arbeitskräfte aus dem Arbeitsmarkt verdrängen. Die LO wollte somit zunächst durch eine Begrenzung der Anzahl der Auszubildenden Lohnunterbietung gerade im Hinblick auf ältere Beschäftigte vermeiden. Daraus folgend müsse der Gesetzesentwurf um eine Maximalzahl von Auszubildenden ergänzt werden. Zudem würden schlecht ausbildende Arbeitgeber nicht zur Verantwortung gezogen, da im Falle einer gescheiterten Ausbildungsprüfung unklar sei, ob dies an der mangelnden Ausbildungsqualität der Arbeitgeber liege oder dem individuellen Misserfolg des Auszubildenden zuzuschreiben sei. Viele der Arbeitgeber seien selbst unqualifiziert, weshalb man diesen nicht die alleinige Verantwortung für die Ausbildung überlassen solle. Als beste Lösung betrachteten die Gewerkschaften die duale Ausbildungsform, also die Kombination von betrieblicher Ausbildung mit theoretischen Ergänzungskursen in Schulen (Hellstrand 2015).

Zum zweiten Vorschlag bezüglich eines Ausbildungsgesetzes 1909 gab die LO keine Äußerung ab, obwohl sie in der Untersuchungskommission vertreten war. Dies lässt sich durch den Generalstreik erklären, der zu dieser Zeit stattfand und die Aufmerksamkeit der Gewerkschafter beanspruchte. Aus den Äußerungen der LO zum Vorschlag von 1913 lässt sich allerdings ableiten, dass sie zu einem Großteil mit den Vorschlägen von 1909 einverstanden war, allerdings wiederum nicht mit der Fassung von 1913. Die Aus-

weitung auf den industriellen Bereich betrachtete die LO als taktisches Manöver der Arbeitgeber, an billige Arbeitskraft zu gelangen. Sie setzte sich für eine Rückkehr zum Vorschlag von 1909 ein und somit die Begrenzung eines Gesetzes auf den handwerklichen Bereich (Hellstrand 2015: 29).

Insgesamt war die LO einer gesetzlichen Regelung der Ausbildungsfrage im industriellen Bereich gegenüber kritisch eingestellt, da dieses zur Ausnutzung der Auszubildenden als billige Arbeitskraft führe und zu viele Auszubildende darüber hinaus in Konkurrenz zu den älteren Beschäftigten treten könnten. Stattdessen präferierte die LO die Organisation beruflicher Bildung durch Tarifverträge mit der SAF und ohne staatlichen Einfluss. Das Saltsjöbaden-Abkommen etablierte schließlich eine Zusammenarbeit mit der SAF in diesem Bereich, beispielsweise durch die Einrichtung des AY. Demnach einigten sich beide Arbeitsmarktpartner darauf, die Ausbildung mittels Tarifverträgen zu organisieren. Die LO hatte sich mit der SAF auf eine umfassende Rationalisierungspolitik verständigt, um so höhere Produktivitätsgewinne zu erzielen und das schwedische Wirtschaftswachstum zu befördern. Diese Gewinne sollten dann für eine gerechtere Verteilung innerhalb der Arbeiterschaft genutzt werden. Staatliche Regelungen wurden dabei als mögliches Hemmnis betrachtet.

1944 veröffentlichte die LO ihr Nachkriegsprogramm (*Arbetsrörelsens efterkrigsprogram*) in Form eines 27-Punkte-Plans. Kernpunkte waren die Erzielung von Vollbeschäftigung, eine gerechte Verteilungspolitik sowie die allgemeine Hebung des Lebensstandards mittels höherer Produktivität und Demokratisierung des wirtschaftlichen Bereichs. Beruflicher Bildung sprach die LO dabei eine bedeutende Rolle als Instrument zur Produktivitätssteigerung zu, sie wurde sowohl hinsichtlich Verteilungsfragen als auch als Mittel der allgemeinen Wohlfahrtssteigerung diskutiert. Darüber hinaus sei berufliche Bildung als individuelle Absicherungsmaßnahme gegen Arbeitslosigkeit wirkungsvoll. Eine möglichst breite, flexible Ausbildung ermögliche es, Positionen innerhalb eines Unternehmens zu wechseln und gegebenenfalls schnell eine neue Anstellung zu finden, was eine Grundvoraussetzung für die Etablierung eines dynamischen Arbeitsmarktes sei. Dies fördere eine schnelle Anpassung an wirtschaftliche Struktur- und Produktionsveränderungen und galt als Rationalisierungsmaßnahme mittels derer höhere ökonomische Zuwächse geschaffen werden konnten, die wiederum als Mittel der Wohlfahrtssteigerung und gerechteren Ressourcenverteilung dienen sollten.

Eine solch aktive Arbeitsmarktpolitik bildete zudem einen Kernpunkt des Rehn-Meidner-Modells (siehe dazu Erixon 2010), welches 1951 auf einem LO-Kongress vorgestellt wurde. Dessen Ziel war es u. a. einen Ausgleich zwischen einer niedrigen Inflationsrate und Vollbeschäftigung herzustellen. Als Instrumente dazu, sah das Modell eine solidarische Lohnpolitik, eine zurückhaltende Wirtschaftspolitik sowie eine aktive Arbeitsmarktpolitik vor. Die solidarische Lohnpolitik erhöhte den Rationalisierungsdruck auf unproduktive Unternehmen, während produktive Unternehmen weiter expandieren konnten. Die zurückhaltende Wirtschaftspolitik sollte inflationäre Tendenzen verhindern, wobei dieses die Gefahr eines Anstiegs der Arbeitslosigkeit bedingte. Dem sollte wiederum durch eine aktive Arbeitsmarktpolitik begegnet werden, indem eine bessere Abstimmung zwischen Erwerbsfähigen und Arbeitskraftnachfrage angestrebt wurde. Dazu war eine Flexibilisierung der Arbeitskraft notwendig, die speziell durch Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie eine breitere Grundausbildung erzielt werden sollte. Das Rehn-Meidner-Modell bildete ein Bruch mit keynesianischer Politik, wurde jedoch letztlich nicht vollends implementiert. Der Aspekt aktiver Arbeitsmarktpolitik allerdings wurde deutlich verfolgt (Viktorov 2007). Geographische und berufliche Mobilität bildeten somit einen Grundpfeiler des Rehn-Meidner-Modelles.

In den 1950er Jahren zeigte sich auch die LO unzufrieden mit dem derzeitigen Stand beruflicher Bildung. In einer Pressemitteilung von November 1956 beklagte sie, dass der derzeitige Umfang der Ausbildung im industriellen Bereich unzureichend sei und sich dieser Anteil mehr als verdoppeln müsse. Die Ausbildungskapazität der Unternehmen sollte schnell erhöht werden, da sich die Altersgruppe der 25- bis 50-Jährigen von 1950 bis 1965 deutlich verringern werde und die jungen somit die erfahrenen Arbeitskräfte ersetzen müssten, was allerdings nur durch eine qualitativ höherwertige Ausbildung möglich sei. Neue Produktionsmethoden stellten neue Anforderungen an die Ausbildung, die dazu benötigten Fertigkeiten könnten jedoch auch außerhalb des direkten Arbeitslebens, beispielsweise in Schulen, erworben werden:

„Wir haben nicht länger mehr nur Fach- und Akkordarbeiter. Wir haben eine Menge Berufsgruppen, die zwischen diesen Extremen liegen, und die traditionelle Lehrlingsausbildung deckt diesen Bedarf nicht länger. [...] Akkordarbeit, Spezialisierung, teure Maschinen u. v. m. bilden eine schlechtere Voraussetzung für eine

Ausbildung direkt in der Produktion. Ein geplanter methodischer Ausbildungsgang ist deshalb wünschenswert.“¹¹⁰

Waren die 1950er Jahre in Schweden durch starke wirtschaftliche Zuwächse geprägt, ging das Wachstum gegen Ende der 1960er Jahre zurück. Da die LO wirtschaftliches Wachstum vor allem als Mittel zum Zweck einer gerechteren Verteilungspolitik betrachtete, fokussierte sie diesen Aspekt vor allem im Zuge verlangsamten Wachstums nun verstärkt. In den 1960er Jahren verfolgte die LO eine „koordinierte Wirtschaftspolitik“ (*samordnad näringspolitik*), welche in hohem Maße von einem starken Wirtschaftswachstum abhing. Soziale und wirtschaftliche Ziele sollten besser miteinander koordiniert werden, wobei auch hier ein Kernelement die aktive Arbeitsmarktpolitik größtenteils in Zusammenarbeit mit der SAF bildete. Der angestrebte Strukturwandel sollte möglichst weiterhin ohne staatliche Eingriffe durch eine stärkere Flexibilisierung erfolgen: „Eine Voraussetzung dafür ist eine möglichst freie Entwicklung – frei nicht bloß von staatlichen Detailregelungen, sondern auch von im System innewohnenden schwerfälligen Elementen“.¹¹¹ Der einzelne Arbeitnehmer sollte dazu befähigt werden, seinen Beruf oder seinen Aufgabenbereich zu wechseln, um so einerseits das individuelle Arbeitslosigkeitsrisiko zu vermindern und andererseits den Unternehmen eine schnelle Produktionsumstellung zu erleichtern, ohne dass diese durch ein zu niedriges Ausbildungsniveau oder veraltete Technik gebremst werde: „Tatsächlich verschärft sich der Anspruch nach Mobilität und Anpassung und dem kommt in Zukunft eine entscheidende Bedeutung für die Ausformung von Arbeitsmarkt-, Ausbildungs- und Personalpolitik zu“.¹¹² Demzufolge sollte auch eine zu spezifische Ausbildung zugunsten breiterer Inhalte aufgegeben werden.

Aus Sicht der LO stellte sich die Ausbildungsfrage nun in engem Zusammenhang mit Konjunkturfragen. Demnach erfordere sowohl eine überhitzte wie eine sinkende Konjunktur die Erhöhung der Flexibilität und Produktivität der Arbeitskraft, um dadurch

¹¹⁰ Pressemitteilung LO an die Gewerkschaftspresse, 17. November 1956; ARAB 2964/F/28/A/10: „Vi har inte längre bara yrkes-arbetare och tempoarbetare. Vi har fått många yrkesgrupper, som ligger mellan dessa ytterligheter, och den traditionelle lärlingsutbildningen täcker inte längre behovet.“ (...) „Ackordsarbete, specialisering, dyrbara maskiner m.m. ger sämre förutsättningar för en utbildning direkt i produktionen. En planerad metodisk utbildningsgång är därför önskvärd.“

¹¹¹ Samordnad näringspolitik: 64: „Vår förutsättning är sålunda, att en möjligaste mån fri utveckling – fri inte blott från statliga detaljregleringar utan också från i systemet inneboende tröghetselement“.

¹¹² Samordnad näringspolitik: 64: „I själva verket skärps kraven på rörlighet och anpassning och de kommer i framtid en att få en avgörande betydelse för utformningens av vår arbetsmarknads-, vår utbildnings- och vår personalpolitik“.

eine Dualisierung des Arbeitsmarktes zu vermeiden. In einem Entwurf über den Bedarf an Arbeitskraft der Unternehmen heißt es dazu:

„Bei steigender Konjunktur erfolgt die Auswahl der Arbeitskraft gemäß des Prinzips, dass die unter Produktivitätsgesichtspunkten beste Arbeitskraft zuerst eingestellt wird und die sogenannte sekundäre Arbeitskraft länger zurückgestellt bleibt. Im gleichen Zug wie die Rentabilität der Unternehmen steigt, kann die Grenze der Effektivität der Arbeitskraft sinken, ohne dass diese Extrakosten für die Unternehmen besonders erkenntlich werden. Wenn sich der Preis der Arbeitskraft erhöht, während andere Faktoren – Kosten und Umsatz – unverändert bleiben, kommt sofort die Forderung nach steigender Arbeitsproduktivität auf, unter der Voraussetzung, dass die Löhne über eine gewisse Grenze erhöht werden. Das hat zur Folge, dass die produktivitätsschwache Arbeitskraft – das heißt, die Arbeitskraft, die nicht unter günstigen Voraussetzungen eine normale Arbeitsleistung erfüllen kann – nicht länger verkaufsfähig bleibt und auch in den Unternehmen wegrationalisiert wird. Dieser Mechanismus wirkt unfehlbar auch bei sinkender Konjunktur, obgleich der Konjunkturniedergang an und für sich nicht von höheren Löhnen abhängen oder durch eine nicht anpassbare Lohnstarre verursacht sein muss, sondern seinen Grund in anderen Faktoren haben kann.“¹¹³

Somit würden Schwächere aus dem Arbeitsmarkt zunehmend verdrängt. Die LO befürchtete eine Fragmentierung der Gesellschaft. Auch die Einstellung in Bezug zur Rationalisierung wandelte sich: Rudolf Meidner erklärte 1968, dass diese nicht mehr allein als positiv zu bewerten sei, sondern im Gegensatz eine Gefahr für die Vollbeschäftigung darstelle:

„Meine Horrorvorstellung beinhaltet, dass wir eine neue Schichtung erhalten, nämlich auf der einen Seite zwischen Gesunden, Jungen und Gutsausgebildeten im Marktwirtschaftssektor und auf der anderen Seite einem behinderten, schlecht ausgebildeten und älteren, von der Gesellschaft geschützten Teil. Eine solche Entwicklung muss verhindert werden.“¹¹⁴

¹¹³ Entwurf AY, Den partielle arbetskraften sedd från företagsekonomisk synpunkt; ARAB 2964/F/28/A/10: „Vid en stigande konjunktur sker arbetskraftsurvalet enligt principen, att den ur produktivitetssynpunkt bästa arbetskraften först blir sysselsatt, och den s.k. sekunda arbetskraften blir längst kvar. I samma mån som räntabiliteten stiger hos företagen, kann gränsen för arbetskraftens effektivitet sänkas utan att de extra kostnaderna för densamma bli särskilt kännbara för företagaren. Om arbetskraftens pris höjes under det att andra faktorer – kostnader och inkomster – bliva oförändrade, komme genast kraven på arbetskraften att stiga, under förutsättning att lönerna höjas över en viss gräns. Detta får till följd, att den produktionssvaga – d. v. s. den arbetskraft, som icke ens under gynnsamma betingelser kann fullgöra en normal arbetsprestation – arbetskraften icke längre blir säljbar, och den utrationaliseras även ur företagen. Denna mekanism verkar ofelbart vid en vikande konjunktur, ehuru konjunkturedgången icke i och för sig behöver bero på höjda löner eller ens förorsakas av en ej anpassbar lönestelhet utan kann ha sin grund i andra faktorer.“

¹¹⁴ Yrke och Utbildning, 4/1968: 7: „I min skräckvision ingår att vi får en ny skiktning [...], nämligen mellan å ena sidan de friska unga och välutbildade i marknadsekonomisektorn och å andra sidan handikappade, daligt utbildade och äldre, den av samhället skyddade delen. En sådan utveckling måste förhindras.“

Im Einklang mit der Forderung nach einem flexiblen Arbeitsmarkt richtete die LO ihren Fokus nun verstärkt auf den Ausbau der Erwachsenenbildung (ARAB 2964/F/16/B). Auf einem LO-Kongress 1966 wurde dementsprechend besonders auf die Kluft zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung hingewiesen. Die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen war für die LO besonders relevant, um einerseits den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken und andererseits eine Dualisierung des Arbeitsmarktes zwischen gut ausgebildeten, jungen Arbeitnehmern und nur bedingt erwerbsfähigen oder älteren zu verhindern. Die Verteilungsfrage stellte sich entsprechend der LO nicht allein zwischen Kapital und Arbeit, sondern darüber hinaus auch innerhalb der Arbeitnehmerschaft. Chancengleichheit sollte sowohl innerhalb einer Alterskohorte, aber auch zwischen den Generationen hergestellt werden.

Flexibilisierung und Weiterbildung der Arbeitskraft sei somit nun zunehmend erforderlich, um die existierende wirtschaftliche Struktur und einhergehend die Arbeitsmarktorganisation zu bewahren. Die Intensivierung beruflicher Bildung sah die LO als bedeutendes Mittel zur Produktivitätssteigerung, wobei die Hauptdiskussion innerhalb der Gewerkschaft war, wie die erzielten Gewinne zwischen den verschiedenen Gruppen der Gesellschaft aufgeteilt werden sollten. So stellte Per Holmberg, Ökonom innerhalb der LO, 1967 in der Gewerkschaftszeitung *Fackföreningsrörelsen*, die Fragen:

„Wie kann man die [Gewinne, AW] zwischen Jüngeren und Älteren, Männern und Frauen und zwischen Individuen mit verschiedenen sogenannten Studienvoraussetzungen verteilen? Wie kann man sie zwischen verschiedenen Fächern und Ausbildungen verteilen? Und welchen Anteil der Gewinne sollen die verschiedenen Gruppen erhalten, z. B. in Form höherer Löhne?“¹¹⁵

Somit verschob sich der Fokus innerhalb der LO von Fragen der Erstausbildung zunehmend zu lebenslangen Weiterbildungsfragen. Eine zu spezifische Festlegung mittels einer frühen Spezialisierung lehnte sie ab. Somit war eine breite schulische Grundausbildung zusammen mit späterer betrieblicher Spezialisierung und Weiterbildungsmaßnahmen ein Mittel, um den individuellen Arbeitnehmer vor Arbeitslosigkeit abzusichern und zudem eine Fragmentierung innerhalb der Arbeiterschaft zu vermeiden. So schrieb beispielsweise der *Svenska Byggnadsarbetareförbundet* 1967 an die LO: „Nach Auffassung des Verbandes ist

¹¹⁵ Fackföreningsrörelsen 8/1967: 303: „Hur skulle de fördelas mellan yngre och äldre, män och kvinnor, och mellan individer med varierande s.k. studieforutsättningar? Hur skulle de fördelas mellan olika ämnen och utbildningar? Och hur stor de av avkastningen skulle olika grupper få del av, t. ex. form av högre löner?“

die integrierte Gymnasialschule eine notwendige Anpassung an ein modernes Ausbildungskonzept in der Gesellschaft.“¹¹⁶ Der *Svenska Metallindustriarbetareförbundet* äußerte sich ebenfalls positiv bezüglich des YB-Vorschlags (SOU 1966:3):

„Der Verband vertritt die Auffassung, dass alles getan werden muss, um die noch bestehenden Privilegien, irrigen Wertvorstellungen und Ungerechtigkeiten im Ausbildungsbereich abzuschaffen. [...] Allgemein betrachtet erfordert es einer Reformierung der Schule sowie darüber hinaus der demokratischen Gesellschaft, so dass solche Ungerechtigkeiten ausgeglichen oder abgeschafft werden, die Mitbürger gruppieren oder diese nach künstlichen Werten aufteilen. Gleichzeitig ist es wichtig zu betonen, dass nicht zugelassen wird, dass die nun in der Gesellschaft vorherrschenden Werte die Berufswahl der Schüler steuern, so dass weniger attraktive Berufstätigkeiten intellektueller Begabungsreserven beraubt werden. [...] Infrage privater oder anderer Schulformen, in welche die Gesellschaft keinen unmittelbaren Einblick und Kontrolle erhält, begibt man sich in Gefahr, dass der Unterricht einseitig gefärbt oder andererseits zum Nachteil der freien Entwicklung der Schüler abgegrenzt wird. [...] Betreffend der abschließenden Ausbildung, die in gewissen Fällen zustandekommen muss, erscheint es, dass diese, damit sie sinnvoll bleibt, mit Sicherheit direkt im Arbeitsleben geschehen muss.“¹¹⁷

Zudem betonte der Verband, dass auch Jugendlichen, die einen Beruf ergreifen, für den eine betriebliche, spezialisierte Ausbildung ausreiche, die Möglichkeit des Schulbesuchs offenstehen müsse:

„Die jetzige Berufsausbildung stammt in ihrer Haupteigenschaft aus der traditionellen Lehrlingsausbildung, das heißt, dass unter Anleitung einer älteren und berufskundigen Person manuell die Ausführung einer Arbeit erlernt wurde. Auch wenn es jetzt und zukünftig solch kleine und spezialisierte Berufsbereiche gibt, so dass dessen Ausbildungsbedarf nicht im Rahmen einer Blockausbildung befriedigt werden kann, hält es der Verband für notwendig, dass den Jugendlichen, die eine Ausbildung in einem solchen Beruf durchlaufen wollen, die Möglichkeit zu einer systematischen/schulischen Ausbildung in einer Schule von regionalem oder

¹¹⁶ Schreiben Svenska Byggnadsarbetareförbundet an LO, 27. Juni 1967; ARAB 2965/F/16/A/1: „Enligt förbundets uppfattning är den integrerade gymnasiala skolan en nödvändig anpassning till ett modernare utbildningstänkande i samhället.“

¹¹⁷ Svenska Metallindustriarbetareförbundet, 1. Juli 1966; AAB 2965/F/16/A/1: „Förbundet har uppfattningen att allt bör göras för att avskaffa de privilegier, felaktiga värderingar och orättvisor på utbildningens område som finns kvar. [...] Allmänt sett bör därför reformeringen av skolan liksom av det demokratiska samhället i övrigt inriktas på att utjämna eller avskaffa sådana orättvisor som grupperar medborgarna eller i övrigt delar upp dem efter konstlade värderingar. Samtidigt är det angeläget uppmärksamma att nu rådande värderingar i samhället icke tillåts styra elevernas yrkesval, så att mindre attraktiva yrkesverksamheter utarmas på intellektuella begåvningar. [...] Ifråga om enskilda eller andra skolformer, där samhället icke omedelbart äger insyn och kontroll, löper man risk för att undervisningen ensidigt färgas eller på annat sätt avgränsas till förfång för elevernas fria utveckling. [...] Beträffande den färdigutbildning som i vissa fall måste komma till stånd synes denna för att bli meningsfylld med nödvändighet böra ske direkt i näringslivet.“

Reichscharakter angeboten werden soll und dass die jetzige gesellschaftliche Unterstützung für eine unsystematische Ausbildung aufhört.“¹¹⁸

Und auch der *Svenska Skogsarbetareförbundet* zeigte sich positiv eingestellt gegenüber den neuen Ausbildungsbestrebungen:

„Des Weiteren wird beabsichtigt, dass die Ausbildung der Jugendlichen und die Erwachsenenbildung als ein zusammenhängendes Ganzes betrachtet werden muss, welches wir ebenfalls als gerechte und richtige Ordnung betrachteten. [...] Flexibilität im Ausbildungsgang, auch was die Möglichkeiten betrifft, nach einigen oder mehreren Jahren Berufstätigkeit zurück zur Gymnasialschule zu kommen, betrachten wir als eine gute Lösung.“¹¹⁹

Der *Statstjänarkartellen* betonte die Notwendigkeit einer verlängerten Ausbildungszeit und die spätere berufliche Festlegung:

„In dem Alter, in welchem die Jugendlichen die Grundschule verlassen haben offensichtlich die allermeisten nicht die ausreichende Kenntnis über sich selbst, die Gesellschaft und das Arbeitsleben, die für eine entscheidende Berufswahl benötigt wird. Eine stark spezialisierte Berufsausbildung kann sogar aufgrund des zügigen Wandels des Wirtschaftslebens schnell überholt werden. Eine Hinauszögerung der definitiven Berufswahl, so lange wie diese praktisch möglich ist, ist daher wünschenswert.“¹²⁰

Die Schulreformen der 1950er und 1960er Jahre wurden weitergehend als Hauptmittel zur Aufhebung der Bildungsunterschiede und Klassengrenzen betrachtet (z. B. Fackföreningsrörelsen 13/1964: 444). Dabei war es explizites Ziel, berufliche Bildung der allgemeinen Bildung gleichzustellen, weshalb die LO auch die Integration in die Gymnasialschule unterstützte. Durch eine weitgehende Offenhaltung der Bildungswege sollte allen

¹¹⁸ Svenska Metallindustriarbetareförbundet, 1. Juli 1966; ARAB 2965/F/16/A/1: „Nuvarande yrkesutbildning härstammar i sina huvuddrag från den traditionella lärlingsutbildningen, dvs att under äldre och yrkeskunnig persons ledning manuellt lära sig utföra ett arbete. Även om det nu och framöver kommer att finnas så små och specialiserade yrkesområden att utbildningsbehovet icke kann tillgodoses in blockutbildningens ram, anser förbundet att de ungdomar som önskar genomgå utbildning i sadant yrke skall erbjudas möjligheter till systemiserad/skolmässig utbildning vid skolor av regional eller rikskaraktär och att samhällets nuvarande stöd till icke systemiserad utbildning upphör.“

¹¹⁹ Svenska Skogsarbetareförbundet, 29. Juni 1966; ARAB 2965/F/16/A/1: „Dessutom avses att ungdomsutbildning och vuxenutbildning skall ses som ett sammanhängande helt, vilket vi även anser vara en rättvis och riktig ordning. [...] Flexibiliteten i utbildningsgången, även vad det gäller möjligheterna att efter något eller flera års yrkesverksamhet få återkomma till gymnasieskolan, anser vi vara en god lösning.“

¹²⁰ Statstjänarkartellen, 16. Juni 1966; ARAB 2965/F/16/A/1: „Vid den ålder då ungdomen lämnar grundskolan har uppenbarligen de allra flesta icke den kännedom om sig själva, samhället och arbetslivet som behövs för ett avgörande yrkesval. En starkt specialiserad yrkesutbildning kann även p.g.a. näringslivets snabba skiftningar snart bli inaktuell. En framflyttning av de definitiva yrkesvalet så långt der är praktiskt möjligt är därför önskvärd.“

Jugendlichen die Möglichkeit der Aufnahme eines Studiums möglich sein. Dazu folgerte Tore Karlson: „Eine einheitliche Schule ist ein bedeutender Schritt in Richtung eines demokratischen Schulsystems und bietet allen tauglichen Jugendlichen eine größere Möglichkeit, sich durchzusetzen“.¹²¹

Insgesamt stand die LO staatlichen, gesetzlichen Eingriffen in die Ausbildung zunächst ebenso kritisch gegenüber wie die SAF und bevorzugte die gemeinsame Regelung der Fragen beruflicher Bildung in Form von Tarifverträgen unter Aufsicht des AY. Dies sollte vor allem zu einer Erhöhung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit durch Rationalisierungsbestrebungen und dadurch erzielte Produktivitätssteigerungen führen, die wiederum zu einer besseren Verteilungsgerechtigkeit beitragen sollten. Die LO befürchtete, dass sich Eingriffe des Staates in diesen Bereich negativ auf die wirtschaftliche Entwicklung auswirken würden.

Bedingt durch das abnehmende Wirtschaftswachstum befürchtete die LO eine verstärkte Dualisierung des Arbeitsmarktes zwischen jungen, gut ausgebildeten sowie älteren, bedingt arbeitsfähigen Beschäftigten. Einhergehend verschob sich das Interesse der LO verstärkt auf Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, eine klare Abgrenzung zwischen Erstausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen wurde somit aufgeweicht. Eine breite, integrierte, schulische Grundausbildung bot den Jugendlichen einerseits die Möglichkeit einer höheren Chancengleichheit durch eine verbesserte horizontale Durchlässigkeit des Schulsystems und andererseits die Option, diese grundlegenden Kenntnisse später im Arbeitsleben zu spezialisieren und ggf. schnell einen Aufgabenbereich bzw. eine Anstellung zu wechseln, was als individueller Schutz vor Arbeitslosigkeit betrachtet wurde. Die Berufsbildung war somit ein Kernelement der von der LO propagierten aktiven Arbeitsmarktpolitik.

5.2.3 Arbeitsbeziehungen

Insgesamt waren die Arbeitsbeziehungen in Schweden deutlich kooperativer geprägt als in Frankreich. Im Jahre 1906 schlossen LO und SAF den „Dezemberkompromiss“: Hier-

¹²¹ Yrke och utbildning 3/1966: 15: „En enhetlig skola är ett betydelsefullt steg mot ett demokratiserat skolsystem om ger större möjligheter för alla reellt dugliga ungdomar att göra sig gällande“.

nach erkannte die SAF das Verhandlungsrecht der LO für die schwedische Arbeiterschaft an, wobei die LO im Gegenzug der SAF das Recht auf Einstellungs- und Entlassungspolitik sowie Autorität über die Produktionsorganisation zugestand. Der Großstreik aus dem Jahr 1909 verursachte eine deutliche Abnahme der Mitgliedszahlen der Gewerkschaften und somit der gewerkschaftlichen Stärke, die erst im Verlauf der 1920er Jahre erneut erreicht wurde (Kjellberg 2000: 609). Dies erschwerte eine engere Kooperation beider Organisationen zunächst und auch die nachfolgende Zeit war immer wieder von starken Konflikten in Form von Streiktätigkeiten und Aussperrungen geprägt. Als die Sozialdemokraten 1932 erstmalig die Regierung stellten, bewirkte dies bei Arbeitgebern und Gewerkschaften einen Wandel bisheriger Verhaltenspraktiken. Das Saltsjöbaden-Abkommen von 1938 sollte den bisherigen Zustand beenden und stellte die industriellen Beziehungen in Schweden auf eine neue Grundlage: Merkmale waren unter anderem eine korporatistische Konsensfindung sowie eine starke Betonung tarifvertraglicher Regelungen. „The Basic Agreement between the peak organizations in the labor market reflected the wider recognition of the mutual veto power of labor and capital, and a belief that there was a common interest in managing conflict between them in such a way as to maximize the material outcome for both by facilitating economic recovery and growth“ (Martin 1984: 200). Dabei wurde auch ein deutliches Signal an den Staat gerichtet. Nach Ansicht beider Verbände stellte der Arbeitsmarkt eine separate Sphäre dar, in der beide Arbeitsmarktpartner weitgehend ohne staatlichen Einfluss verhandeln sollten. „Wenn sich auch die meisten Einzelgewerkschaften gegenüber dem staatlichen Gemeinwesen sehr kooperativ zeigen und in der Regel die Vollstrecker staatlicher Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik sind, ist doch ihr Bemühen überdeutlich, ihren Bereich frei von Staatseinflüssen in eigener Regie zu regeln“ (Wieser 1974: 95). In den 1950er Jahren wurden zentrale Tarifverhandlungen zwischen LO und SAF institutionalisiert, welche auch die von der LO angestrebte solidarische Lohnpolitik erleichterte.

Der hohe Organisationsgrad und die starke Zentralisierung der schwedischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände erleichterte diese Zusammenarbeit. Im Gegensatz zu den konfliktgeladenen französischen Arbeitsbeziehungen wirkten LO und SAF durch die gegenseitige Anerkennung dabei wechselseitig verstärkend auf ihre Organisationskraft. Auch das Saltsjöbaden-Abkommen unterschied sich deutlich vom französischen Matig-

non-Abkommen 1936, in welchem dem Staat eine herausragende Stellung bei der Regelung der Arbeitsbeziehungen eingeräumt wurde.

Diese Ausgestaltung industrieller Beziehungen wirkte sich auch auf den Bereich beruflicher Bildung aus. Regulierungen in diesem Feld erfolgten um die Jahrhundertwende vor allem in tarifvertraglicher Form. 1908/09 waren bereits fast die Hälfte aller Arbeiter im herstellenden Sektor durch Tarifverträge abgedeckt (Lundh 2010: 125), wobei sich diese Tendenz im Laufe der Zeit mit einigen Schwankungen verstärkte. Auch die Ausbildungsfrage wurde in Tarifverträgen behandelt, wobei darin insbesondere die Anzahl der Auszubildenden in einem Unternehmen sowie deren Bezahlung geregelt wurde, Umfang und Inhalte der Ausbildung blieben jedoch weitgehend unberührt davon und letztlich dem einzelnen Arbeitgeber überlassen. „Thus, collective agreements could perhaps solve the problem of low wages but not the fundamental issue, that of training and skill formation“ (Nilsson 2010: 6).

In den 1930er Jahren wurde die Ausbildungsfrage in starkem Zusammenhang zu Rationalisierungsbestrebungen und technischer Entwicklung der schwedischen Wirtschaft diskutiert. Dies geschah beispielsweise in der Rationalisierungsuntersuchung (SOU 1939: 13; SOU 1939: 14), an der auch LO und SAF beteiligt waren. Verstärkt setzten sich Ideen des *scientific managements* durch, zunächst durch Arbeitsablaufstudien und Akkordlohnsystem. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde durch Automatisierung und Fließbandarbeit versucht, den Arbeitsprozess weiter zu rationalisieren (Lundh 2010: 156–57). Im Maschinenbau wurden gegen Mitte der 1960er Jahre etwa 80 Prozent der Arbeiten pro Stück bezahlt. Dies veränderte die Anforderungen an berufliche Bildung: Anstatt hochqualifizierten, spezifischen manuellen Fertigkeiten waren nun eher technische Fertigkeiten sowie theoretisches Grundlagenwissen gefragt. Dies erforderte eine Stärkung des theoretischen Ausbildungsanteils sowie ein breiteres Grundlagenwissen. Die Rationalisierungsuntersuchung betonte, dass die bisherige Organisation der beruflichen Bildung diese Ansprüche nicht erfüllen könne. Viel eher sei eine zweistufige Ausbildung anzustreben: Eine vorbereitende Berufsbildung allgemeiner Ausrichtung, vor allem in Berufsschulen, woraufhin eine Spezialisierung im Betrieb erfolgen sollte.

Das Saltsjöbaden-Abkommen von 1938 verankerte schließlich, dass die LO technologischen Wandel und Rationalisierung im Austausch gegen steigende Reallöhne akzeptierte. Das Saltsjöbaden-Abkommen hatte indessen auch Auswirkungen auf die engere

Kooperation zwischen LO und SAF in Ausbildungsfragen. In Reaktion auf die latente Absicht, ein Ausbildungsgesetz einzuführen, widersetzten sich LO und SAF gemeinsam dieser Idee und erklärten stattdessen, dass dieses Problem am besten in tarifvertraglicher Form geregelt werden könne. In einer Festschrift des AY aus dem Jahr 1994 wird dementsprechend rückblickend betont: „Die Verbände auf beiden Seiten gaben eine starke Empfehlung für alle Vertragsbereiche identische Lehrlingsverträge einzurichten, was die Gefahr einer gesetzlichen Regelung abwehren konnte.“¹²² Somit verstärkten LO und SAF ihre Kollaboration in diesem Bereich. „Enterprises were to take greater responsibility for financing, and the partners to take joint responsibility for the contents of education and training” (Nilsson 2008: 85). Der AY hielt dazu fest:

„Verbände in Schweden haben eine solche Stärke und Reife, dass es möglich sein muss, eine Ordnung der Lehrlingsausbildung zu schaffen, die auf freiwilligen Übereinkommen in Form von Tarifverträgen beruht, aufrechterhalten und durchgeführt unter der Verantwortung der Organisationen. [...] Erst, wenn sich zeigt, dass die Organisationen ein Resultat, das den Ausbildungsbedarf deckt, nicht zustandebringen wollen oder könnensollen andere Wege geprüft werde.”¹²³

Diese Zusammenarbeit schlug sich auch institutionell nieder: 1944 wurde der *Arbetsmarknadens Yrkesråd* (AY) gegründet sowie branchenspezifische Ausbildungskomitees (*lärlingsnämnder*, später *yrkesnämnder*). Diese Komitees waren paritätisch durch LO und SAF besetzt und sollten die Übertragung der in den Tarifverträgen vereinbarten Bestimmungen auf die jeweilige Branche sichern. Um auch die Verbindungen zum Staat zu institutionalisieren, plädierten LO und SAF für die Einrichtung einer besonderen Behörde für berufliche Bildung. In einem Schreiben vom 19. Oktober 1942 an den Bildungsminister betonte das vorbereitende Komitee von LO und SAF diesbezüglich, „dass es besonders wichtig wäre, dass die zentralstaatlichen Behörden im Bereich beruflicher Bildung Möglichkeiten zu einem näheren Kontakt mit dem Wirtschaftsleben und den Interessen der Arbeitsmarktpartner haben und dass aus diesem Grund eine Umorganisation des jetzigen Zent-

¹²² SAF/LO 1994: 7: „Förbunden på båda sidor fick en stark rekommendation att träffa för alla avtalsområden likalydande lärlingsavtal, vilket gjorde att hotet om lagstiftning kunde avvärjas.“

¹²³ AY 1944: 62–63: "Organisationerna ha emellertid i Sverige nått en sådan mögnad och styrka, att det måste vara möjligt att skapa en ordning för lärlingsutbildningen, som bygger på frivilliga överenskommelser i kollektivavtalets form, upprätthållna och genomförde under organisationernas ansvar. [...] Först om det visar sig, att organisationerna icke villja eller kunna åstadkomma ett resultat, som svarar mot utbildningsbehovet, böra andra vägar prövas."

ralorgans wünschenswert wäre.“¹²⁴ Mit ihrer Unterstützung wurde 1943 durch einen Reichstagsbeschluss das KÖY eingerichtet, in welchem ebenfalls Repräsentanten des Arbeitslebens vertreten waren und hohe personelle Überschneidung zum AY bestanden. Sowohl der AY-Vorsitzende als auch der Vize-Vorsitzende waren Mitglieder in der KÖY-Leitung bis zu dessen Auflösung im Jahr 1963.

In Vorbereitung auf die Arbeit des AY war eines der Hauptziele der SAF, eine Übersicht über den derzeitigen Stand der Ausbildung zu erhalten. In einem internen Memo aus dem Jahr 1939 wird festgestellt:

„In Schweden hat keine allgemein durchgeführte Regelung der Ausbildung stattgefunden, sei es gesetzlicher Form oder durch Maßnahmen seitens der Interessenorganisationen. Die praktische Ausbildung in den Betrieben wird daher zu großen Teilen in freier Form durchgeführt und in der Regel in erster Linie mit dem Gedanken, den Bedarf des eigenen Unternehmens zufriedenzustellen. Das erwähnte Verhalten kann Risiken beinhalten sowohl für einen periodischen Mangel an ausgebildeter Arbeitskraft als auch gewissermaßen für die Ausbildungsqualität.“¹²⁵

Bezüglich der damals diskutierten Ausweitung der Werkstattschulen zeigte sich das Arbeitgeberlager geteilt. In der Zusammenfassung der Umfrage hieß es in Bezug darauf:

„Die praktische Ausbildung von Fach- und Spezialarbeitern ist hauptsächlich an den Arbeitsplatz verlegt. Die Auffassungen über die Eignung hiervon dürften sich in verschiedenen Tätigkeitszweigen verändern. In der Mehrzahl der Berufe meint man, dass eine Berufsausbildung am Arbeitsplatz eine natürliche und zweckmäßige Erscheinung ist. Man behauptet hier, dass die ständigen Veränderungen im Produktionsprozess bedingen, dass die jungen Arbeitskräfte ihre Berufsausbildung nicht allein durch Schulunterricht, in welcher Form dieser auch betrieben wird, erlangen können. In anderen Berufen wiederum ist man im Großen und Ganzen zufrieden mit den Resultaten der Ausbildung, die in den verschiedenen Schulformen vorkommen. Ohne Stellung zu diesen geteilten Ansichten zu beziehen, muss man doch betonen, dass der jetzige Berufsschulunterricht nur einen geringen Teil des derzeitigen Bedarfs an ausgebildeter Arbeitskraft zufriedenstellt. Der Ausbau der Werkstattschulen durch die Einrichtung von zentralen Werkstattschulen, der nun beschlossen wurde, dürfte auch nicht im wesentlichen Maße den Raum für Berufsausbildungen am Arbeitsplatz vermindern, auch wenn dadurch verbesserte Möglichkeiten für die Durchführung des Berufsschulunterrichts geschaffen werden.

¹²⁴ Schreiben vorbereitendes Komitee an Bildungsminister, 19. Oktober 1942; NA SAF F6D:2.

¹²⁵ Översikt rörande yrkesutbildningskommitténs enquête angående lärlingsutbildningens läge inom vissa industrenar, 1939; NA SAF F6D:2: „I Sverige har icke någon allmänt genomförd reglering av yrkesutbildningen ägt rum vare sig genom lagstriftning eller genom åtgärder från de fackliga organisationernas sida. Den praktiska utbildningen vid företagen bedrives sålunda i stort sett i fria former och i regel främst med tanke på ett tillgodoseende av det egna företagets behov. Berörda förhållande kann i sig innesluta risker för såväl periodisk brist på yrkesutbildad arbetskraft som också i viss mån eftersättande av utbildningens kvalitet.“

Man muss daher davon ausgehen, dass die im produktiven Wirtschaftsleben erworbene Berufserfahrung auch fortan die normale und richtungsweisende Art ausmachen wird, eine Ausbildung in den praktischen Berufen zu erlangen. “¹²⁶

Zur Aufnahme der Tätigkeit des AY 1944 wurde eine gemeinsame Denkschrift herausgegeben (AY 1944). Diese zog zunächst eine negative Bilanz bisheriger Ausbildungsaktivitäten. So sei der quantitative Umfang der Ausbildung zu gering, im gesamten Industriesektor inklusive Handwerk gebe es etwa 20.000 Lehrlinge, was nur der Hälfte des geschätzten Bedarfs entspreche. Als Grund dafür führte der Bericht unter anderem an, dass Lehrlinge weiterhin als billige Arbeitskraft benutzt würden. Dies senke die Bereitschaft der Jugendlichen, eine Ausbildung abzuschließen. Stattdessen suchten diese auf Grundlage ihrer bisherigen Kenntnisse eine Anstellung in einem anderen Betrieb. Diese Praxis wirke sich wiederum negativ auf die Bereitschaft der Unternehmen aus, in Ausbildung zu investieren (AY 1944: 55). Folglich stellte der AY das *poaching*-Problem als Haupthindernis für die Verbesserung der Ausbildungssituation dar. Weitergehend bemängelte der AY, dass die Ausbildung oft unsystematisch und ziellos verlaufe und somit stark abhängig sei von den Fähigkeiten und den Erfahrungen der einzelnen Ausbilder in den Unternehmen. Die Ausbildung beruhe somit mehr auf Zufall als auf durchdachter Planung (AY 1944: 41, 69).

Inhaltlich strebte der AY eine Flexibilisierung und Ausweitung der Ausbildung an. Die SAF sah darin vor allem die Möglichkeit einer verbesserten Positionierung der schwedischen Wirtschaft innerhalb internationaler Konkurrenz, während die LO diese Ausrichtung auch hinsichtlich einer besseren Absicherung des einzelnen Arbeiters vor Arbeitslosigkeit präferierte:

¹²⁶ Översikt rörande yrkesutbildningskommitténs enquête angående lärlingsutbildningens läge inom vissa industrier, 1939; NA SAF F6D:2: „Den praktiska utbildningen av yrkes- och specialarbetare är i huvudsak förlagt till arbetsplatserna. Uppfattningen om lämpligheten hära torde skifta inom olika verksamhetsgrenar. Inom flertalet yrken anser man, att yrkesutbildningens förläggning till arbetsplatsen är en naturlig och ändamålsenlig företeelse. Man hävdar här, att de ständiga förändringarna i produktionsprocessen medföra, att den unga arbetskraften ej kann inhämta sin yrkesutbildning enbart genom skolundervisning i vilken form sådan än bedrivs. Inom andra yrket åter är man i stort sett tillfredsställd med resultaten av den utbildning, som förekommer in skolor av olika typer. Utan att taga ställning till dessa åsiktsbrytningar måste man dock konstatera, att den nuvarande yrkesskoleundervisningen endast förmår tillgodose en mycket ringa del av den föreliggande behoven av yrkesutbildad arbetskraft. Den utbyggnad av verkstadsskoleorganisationen genom inrättande av centrala verkstadsskolor, som numera beslutats, torde ej heller – även om därigenom ökade möjligheter skapats för yrkesskoleundervisningens bedrivande – på något avgörande sätt minska utrymmet för yrkesutbildningen å arbetsplatsen. Man måste fördenskull utgå från att den i det produktiva näringslivet förvärvade yrkeserfarenheten också framdeles kommer att utgöra det normala och regelrättet sättet för vinnande av utbildning inom de praktiska yrkena.“

„Ein höherer Standard in Fragen gründlicher und allseitiger Berufskenntnisse von industriellen und anderen Arbeitern ist von großem Wert nicht nur für den Einzelnen, welcher ein vermindertes Arbeitslosigkeitsrisiko erhält, sondern natürlich auch für das ganze Wirtschaftsleben, sodass eine verbesserte Möglichkeit erlangt wird, sich in der internationalen Konkurrenz durchzusetzen und als Hauptziel dazu, schnelle Produktionsausweitungen und Anstellungen durchzuführen.“¹²⁷

Nach Auffassung des AY blieb eine betriebliche Ausbildung zunächst die beste Organisationsform, um diese Ziele zu erreichen. Der zusätzliche Besuch einer Berufsschule wurde zwar empfohlen, sei jedoch nicht unbedingt erforderlich. Eine alleinig schulische Ausbildungsform sei zu kostenintensiv, besonders kritisiert wurde die vollzeitschulische Werkstattsschule. Allein wenn betriebliche Ausbildungsplätze in konjunkturellen Schwächephasen rückläufig seien, wäre die Ausweitung dieser Ausbildungsform sinnvoll. Eine betriebliche Ausbildung hingegen sichere den direkten Kontakt der Jugendlichen mit dem Arbeitsleben, so dass diese sich leichter dem Arbeitsrhythmus anpassen und sich die vorherrschenden Arbeitsmethoden aneignen könnten. „Die Ausbildung von Facharbeitern geschieht am besten und billigsten am Arbeitsplatz.“¹²⁸

Nachdem sich die Zahl der Ausbildungsverhältnisse bis in die 1950er Jahre entgegen den Bestrebungen des AY nicht deutlich erhöht hatte, zeigte sich AY-Kanzleichef Lindman bezüglich der Ausbildungssituation zunehmend desillusioniert:

„Nach sechs Jahren täglicher Konfrontation mit Ausbildungsproblemen bin ich zynisch genug zu behaupten, dass das einzig sichere, an das man sich gehalten hat, ein gesunder Egoismus bei sowohl den Jugendlichen als auch den Unternehmen ist. Wird dieser ‚legitime‘ Egoismus nicht zufriedengestellt, so wird es niemals eine Ausbildung in solchem Umfang geben, wie wir sie beabsichtigen.“¹²⁹

So fragte er, wie es möglich sei, allein durch Appelle die Initiative zu beruflicher Bildung zu erhöhen, wenn der AY

„die Jugendlichen aufklärt, dass sie nach einer dreijährigen Ausbildung den gleichen Lohn erhalten wie ein nicht-ausgebildeter Arbeiter und die Unternehmen

¹²⁷ AY 1944: 77: „En hög standard i fråga om grundlig och allsidig yrkeskunskap hos industri- och andra arbetare är av stort värde inte bara för den enskilde, som får minskad arbetslöshetsrisk, utan naturligtvis också för hela näringslivet, som får ökad möjlighet att hävda sig i den internationella konkurrensen och att överhuvud taget genomföra snabba produktionsutvidgningar och anställningar.“

¹²⁸ AY 1944: 109: „Utbildning av yrkesarbetare sker bäst och billigast på arbetsplatserna.“

¹²⁹ Memo AY, Per Lindman: Yrkesutbildningens ekonomiska ekvation, undatiert, vermutlich Mitte 1950er Jahre; NA SAF F6DB:11: „Efter sex års daglig konfrontation med yrkesutbildningsproblemen vill jag vara cynisk nog att påstå att det enda säkra man har att hålla sig till är en sund egoism hos såväl ungdomarna som företagen. Blir inte denna ‚legitima‘ egoism tillfredsställd så blir det heller aldrig någon yrkesutbildning av sådan omfattning som vi avser.“

aufklärt, dass eine systematische Ausbildung eine sehr teure Geschichte ist, weil keine Garantie gegeben werden kann, dass die fertig Ausgebildeten nicht zu einem anderen Unternehmen verschwinden“.¹³⁰

Ein wichtiges Instrument zur Anregung der Ausbildung war nach Ansicht des AYs demzufolge die Lohnfrage. Generell erfolgte die Staffelung nach Beschäftigungszeit im Betrieb und nicht nach Qualifikation. Zunächst dominierte im AY jedoch die Perspektive der Arbeitgeber. In der Unternehmensumfrage der SAF gegen Ende der 1930er Jahre hatten die Arbeitgeber betont, dass die in den Tarifverträgen fixierten Löhne für das erste Ausbildungsjahr zu hoch seien, so dass sie sich gezwungen sahen, die Auszubildenden auch für Arbeiten einzusetzen, die keinem direkten Ausbildungszweck dienten. Daher folgerten sie: „Eine Abweichung vom Vertrag bzgl. der Löhne im ersten Lehrjahr wäre, so meint man, eine Sache, die es den Arbeitgebern ermöglicht, mehr Interesse für Ausbildungsfragen aufzubringen.“¹³¹

In der Nachkriegszeit herrschte in Schweden ein starker Arbeitskraftmangel, so dass im Laufe der Zeit Lohnfragen nun verstärkt aus umgekehrter Sicht der Auszubildenden diskutiert wurden. In einem internen Memo der SAF aus den 1950er Jahren hieß es diesbezüglich: „Eine psychologische Schwierigkeit in den letzten Jahren war die Möglichkeit zu relativ gutentlohnter Arbeit, die auch nicht ausgebildeten Arbeitskräften angeboten werden konnte. Dies hat die Lust der Jugendlichen vermindert, sich einer langen Ausbildungszeit ohne größere Möglichkeiten zu Akkordverdiensten etc. zu unterwerfen.“¹³² Auch die Metallindustrie verwies auf diesen Aspekt:

„Aus Arbeitersicht wurde in der Zwischenzeit der Wunsch nach höheren Lehrlingslöhnen betont, welche ein Ausbildungsverhältnis im Maschinenbau attraktiver machen könnten und einen größtmöglichen Anteil an Jugendlichen dazu anspornt, sich einen Ausbildungsplatz zu suchen. Ohne Zweifel wirken die niedrigen Lehrlingslöhne so, dass die Jugendlichen angesichts der Möglichkeit, eine lohnendere

¹³⁰ Memo AY, Per Lindman: Yrkesutbildningens ekonomiska ekvation, undatiert, vermutlich Mitte 1950er Jahre; NA SAF F6DB:11: „[...] upplyser ungdomarna om att de efter en treårig utbildning får samma lön som en icke utbildad och som upplyser företagen om att en systematisk yrkesutbildning är en ganska dyrbar historia, eftersom ingen garanti kann ges för att den färdigutbildade försvinner till ett annat företag?“

¹³¹ Översikt rörande yrkesutbildningskommitténs enquête angående lärlingsutbildningens läge inom vissa industrier, 1939; NA SAF F6D:2: „Ett frikopplande av den första årens lärlingslöner från avtalen vore, menar man, ett sätt att möjliggöra för arbetsgivaren att ägna mer intresse åt utbildningsfrågorna.“

¹³² Internes Memo, SAF, undatiert, wahrscheinlich 1950er Jahre; NA SAF F6DB:11: „En psykologisk svarighet under senare år har varit de möjlighet till relativt vävlönat arbete, som kunnat erbjudas även icke yrkesutbildade. Detta har minskat ungdomens lust att underkasta sig lång utbildningstid utan större möjligheter till akkordsförtjänster etc.“

Anstellung zu finden, vor einer Anstellung als Lehrling zurückweichen. Das ist natürlich richtig so, auch wenn es hinsichtlich des Nachwachsens des Facharbeiterstammes in der Metallindustrie als beklagenswert betrachtet werden muss.“¹³³

Dieser Aspekt wurde auch in einer Pressemitteilung der LO an ihre Mitglieder aus dem Jahr 1956 verdeutlicht, wobei hier auf die negative Wirkung einer zu starken Lohnkompression hingewiesen wurde. Zudem seien Schüler in Berufsschulen benachteiligt, weshalb sich die Verbände letztlich offen zeigten, Ausbildungen durch differenzierte Löhne attraktiver zu machen:

„Es wäre unrealistisch die Bedeutung der Löhne zu unterschätzen. Die Angleichung in dieser Hinsicht zwischen Berufen, die eine mehrjährige Ausbildung benötigen, und solchen, die dank eines ausgebildeten Akkordsystems gute Verdienste nach relativ kurzer Zeit erlauben, war unter Ausbildungsgesichtspunkten wahrscheinlich nachteilig. [...] Im Prinzip war der AY der Meinung, dass eine Ausbildung, über deren Formen und Inhalte die Partner ein Übereinkommen getroffen haben, schneller bis zu einem gewissen Lohnniveau führen muss. Die Schüler in den öffentlichen Berufsschulen nehmen in diesem Zusammenhang eine unvorteilhafte Stellung ein. Oft erhalten sie nur ein *flitpengar* zwischen 5 und 10 Kronen in der Woche und gleichzeitig wird die Ausbildungszeit aus Vertragsblickwinkel nicht als solche anerkannt. Um die Ausbildung attraktiver zu machen, wurde weiterhin vorgeschlagen, dass die berufstheoretische Ausbildung während der regulären Arbeitszeit stattfinden soll und dass die Lehrlinge so um einen Lohnabzug dafür herumkommen. [...] Aus psychologischem Blickwinkel ist es bedeutungsvoll, dass die definitive Berufswahl für die Schüler auf einen späteren Zeitpunkt verlegt werden kann [...] Die Verbände sind auch dazu bereit, sich für ein gesteigertes Interesse der Jugendlichen einzusetzen, indem sie für Diskussionen über eine differenzierte Lohnsetzung hinsichtlich der dokumentierten Berufsfertigkeiten offen stehen.“¹³⁴

¹³³ Zeitungsausschnitt, Erik Collin: Nya lärlingsbestämmelser inom verkstadsindustrin, undatiert; ARAB 2964/F/28/A: „Från arbetarhåll har emellertid framhallits önskvärdheten av högre lärlingslöner, vilket skulle göra lärlingsförhållandet inom verkstadsindustrin mera attraktivt och sporra största möjliga antal ungdomar att söka sig till arbetsplatserna för yrkesutbildningen. Utan tvivel verkar de låga lärlingslönerna så, att ungdomarna vid möjlighet, att få mera lönande anställningar drar sig för att gå som lärlingar. Dett är rätt så naturligt, även om det måste betraktas som beklagligt med tanke på återväxten av yrkesarbetarkåren inom metallindustrin.“

¹³⁴ Pressemitteilung für Gewerkschaftspresse, LO, 17. November 1956; ARAB 2964/F/28/A/10: „Det vare orealistiskt att förbigå lörens betydelse. Den utjämning i detta hänseende mellan yrken som kräver flerårig utbildning och sadana, som tack vare ett utvecklat akkordssystem medger goda förtjänster efter relativt kort tid, har ur yrkesutbildningssynpunkt troligen varit ogynnsam.[...] I princip har yrkesrådet ansett, att en yrkesutbildning, vars former och innehåll parterna träffat överenskommelse om, snabbare bör föra fram till en given lönenivå. Eleverna i samhällets yrkesskolor intar i detta sammanhang en ofördelaktig ställning. Ofta utgår endast flitpengar med 5 till 10 kronor i veckan, samtidigt som utbildningstiden inte sällan blir restriktivt tillgodoräknad ur avtalets synpunkt. För att göra utbildningen attraktivare har vidare föreslagits att den yrkestheoretiska utbildningen skall försiggå inom den ordinarie arbetstidens ram och att lärlingen skall slippa löneavdrag för detta. [...] Ur psykologisk synpunkt är det av betydelse att det definitiva yrkesvalet kann färläggas till senare tidpunkt för elever [...]. Föreningen är också beredd att

In einem Memo des AY über eine Lehrlingsuntersuchung aus dem Jahr 1957 wurden diese Probleme bezüglich der Lohnfestsetzungen noch einmal ausführlich zusammengefasst:

„In allen Branchen außer in der Landwirtschaft bestehen spezielle Ausbildungsverträge, welche sich hauptsächlich dem von LO und SAF empfohlenen Normalvertrag anschließen. Lohnbestimmungen sind im Normalvertrag nicht enthalten, weshalb sich die Ausbildungsverträge bezüglich dieses Punktes ganz wesentlich zwischen den Branchen unterscheiden. Lehrlingslöhne werden in der Regel ungeachtet des Alters des Lehrlings festgesetzt, wobei sich die Bezüge für jedes Ausbildungsjahr oder -halbjahr steigern. [...] Das Verhältnis der Löhne zu ‚übrigen Arbeitern‘ bleibt abhängig vom Alter des Lehrlings bei Beginn der Einstellung. Je früher ein Lehrling eingestellt wird, desto besser wird in der Regel sein Lohnniveau im Verhältnis zu ‚übrigen Arbeitern‘ im gleichen Alter. Zumeist must eine Lehrlingseinstellung vor dem Alter von 17 Jahren beginnen, damit der Lehrlingslohn über dem tarifvertraglichen Lohn für ‚übrige Arbeiter‘ im vergleichbaren Alter liegt.“¹³⁵

Diese Situation wurde weitergehend durch das Akkordlohnsystem verschlechtert:

„Das faktische Lohnniveau [...] weicht bedeutlich vom Vertragslohn ab. Die Abweichungen sind jedoch nich gleichgroß für alle Gruppen von Arbeitern. ‚Übrige Arbeiter‘ sind zu großen Teilen zur Akkordarbeit eingestellt und erhalten auf diese Weise größere Akkordüberschüsse als Lehrlinge oder Schüler. Daher bilden die Kategorien des faktischen Lohnniveaus im Verhältnis zueinander ein ganz anderes als das zwischen Vertragslöhnen für Lehrlinge und ‚übrige Arbeiter‘. Die faktischen Löhne liegen durchgehend höher für ‚übrige Arbeiter‘ als für Lehrlinge/Schüler, sogar im Alter unter 18 Jahren, wo entsprechend der Verträge Lehrlingen mehr bezahlt wird als ‚übrigen Arbeitern‘. Lediglich das höhere Akkordvolumen der ‚übrigen Arbeiter‘ ist jedoch nicht die Ursache dieser ‚Überbezahlung‘. Auch die Stundenlöhne zeigen eine Tendenz, etwas höher für ‚übrige Arbeiter‘ im Verhältnis zu Lehrlingen/Schülern zu liegen, als es der Fall wäre, wenn das faktische Lohnniveau vollkommen die Verträge widerspiegeln würde. Anlass hierfür dürfte sein, dass die Bestimmungen der Ausbildungsverträge nicht immer für Schüler in den *inbyggda skola* und Unternehmensschulen angewendet werden. Im Vertrag der Maschinenbauindustrie gibt es beispielsweise eine klare Aussage, dass

verka för ett ökat intresse bland ungdomen genom att sta öppen för diskussioner om en med hänsyn till dokumentarad yrkeskunnighet differierad lönesättning.“

¹³⁵ AY-Memo, PM angående 1957 års lärlingsutredning, 22. Februar 1962; NA SAF 6FDB:21: „I samtliga branscher utom för Järnbruken finns särskilda lärlingsavtal, vilka i huvudsak ansluter till det av LO och SAF rekommenderade normalavtalet. Lönebestämmelser ingår inte i normalavtalet, varför lärlingsavtalen på denna punkt skiljer sig gansak väsentligt mellan branscherna. Lärlingslönerna utgår i regel oavsett lärlingarans ålder med stigande belopp för varje utbildningsår eller utbildninghalvår. (...) Lönerna för ‚övriga arbetare‘ blir beroende av lärlingens ålder vid anställningens början. Ju tidigare lärlingen anställs ju bättre blir i regel lönenivån i förhållande till ‚övriga arbetare‘ i samma åldrar. Vanlingen måste lärlingsanställningen påbörjas före 17 års ålder för att lärlingslönen skall komma att ligga över kollektivavtalslönen ‚övriga arbetare‘ i jämförbar ålder.“

Schüler in solchen Schulen kein Recht auf Löhne entsprechend des Ausbildungsvertrags besitzen.“¹³⁶

Ein weiterer bedeutender Punkt war somit die Angleichung der Löhne der Auszubildenden in den Betrieben mit denen der Berufsschüler:

„In verschiedenen Zusammenhängen wurde der Wunsch hervorgehoben, dass die Ausbildungen in der Berufsschule und dem Betrieb in ausbildungstechnischer Hinsicht synchronisiert werden sollen. Diese Synchronisierung scheint nun umso mehr in ökonomischer Hinsicht notwendig. Die grundlegende Berufsausbildung muss unter den gleichen Voraussetzungen für die Jugendlichen geschehen, die eine Beschäftigung im Wirtschaftsleben anstreben, egal ob dies in einer Berufsschule oder einem Unternehmen geschieht. Werden die Anforderungen nach gleichen Voraussetzungen für die Jugendlichen, die eine Anstellung im Wirtschaftsleben anstreben, [...] nicht erfüllt, wird unsere Berufsausbildung eine Papierkonstruktion bleiben – oder ein Koloss auf tönernen Füßen.“¹³⁷

Insgesamt betonte der AY zu dieser Frage: „Eine Berufsausbildung muss sich lohnmäßig und in Form höherer Beförderungsmöglichkeiten bezahlt machen. Nach der Lehrlingsausbildung sollte zu jeder Zeit eine Möglichkeit zur Weiterbildung bestehen. Es ist wichtig, dass den Jugendlichen nicht ein Gefühl gegeben wird, dass es eine ‚Last‘ ist, sich dazu zu entscheiden, eine Berufsausbildung zu durchlaufen.“¹³⁸

¹³⁶ Ein Beispiel der Ausbildungsvereinbarungen im Maschinenbau befindet sich im Anhang. AY-Memo, PM angående 1957 års lärlingsutredning, 22. Februar 1962; NA SAF 6FDB:21: „Det faktiska löneläget, som det framgår av det insamlade materialet, avviker betydligt från avtalslönerna. Avvikelsena är dock inte lika stora för samtliga grupper av arbetare. ‚Övriga arbetare‘ sysselsätts i större utsträckning med ackordsarbete och får således större ackordsöverskott än lärlingarna och eleverna. Därigenom blir kategoriernas faktiska lönenivå i förhållande till varandra en helt annan än förhållandet mellan avtalens löner för lärlingar och ‚övriga arbetare‘. De faktiska lönerna ligger genomgående högre för ‚övriga arbetare‘ än för lärlingar/elever, även i åldrarna under 18 år där enligt avtalens lärlingar har mer betalt än ‚övriga arbetare‘. Enbart den högre ackordsvolymen för ‚övriga arbetare‘ är dock inte orsak till dessas ‚överbetalning‘. Även tidlöner visar en tendens att vara något högre för ‚övriga arbetare‘ i förhållande till lärlingar/elever än som vore fallet om det faktiska löneläget helt avspeglade avtalen. Anledningen härtill torde vara att lärlingsavtalens bestämmelser inte alltid tillämpas för elever i inbyggda skolor och företagsskolor. I verkstadsindustrins avtal finns t.ex. klart utsagt att elever i sådana skolor inte äger kräva lön enligt lärlingsavtalet.“

¹³⁷ Memo, Per Lindman: Yrkesutbildningens ekonomiska ekvation, undatiert; NA SAF F6DB:11: „I olika sammanhang har påtalats önskvärdheten av att utbildningen i yrkeskola och företag av utbildningstekniska skäl synkroniseras. Denna synkronisering förefalla ännu mera nödvändig i ekonomiskt avseende. Den grundläggande yrkesutbildningen måste ske på likartade villkor för den ungdom som söker sig till näringslivet, vare sig den sker i yrkesskola eller företag. Blir inte kravet på likartade villkor för den ungdom som söker sig till näringslivet, [...] blir vår yrkesutbildning en papperskonstruktion – eller en koloss på lerfötter.“

¹³⁸ Memo, Arbetsuppgifter för Arbetsmarknads Yrkesråd, undatiert, vermutlich früher 1950er Jahre; NA SAF F19J:3: „Yrkesutbildningen måste betala sig lönemässigt och i form av ökade beföringmöjligheter. Efter lärlingsutbildningen ska alltid en möjlighet till vidareutbildning finnas. Det är viktigt att ungdomarna inte får en kansla av att det är ‚läste‘ i och med att de valt att genomgå en yrkesutbildning.“¹³⁸

Bedingt durch diese Einsichten wurden mit der Zeit in vielen Bereichen die Lehrlingslöhne erhöht, teilweise über das Niveau gleichaltriger Arbeiter, und zudem der theoretische Ausbildungsanteil in die regulär bezahlte Arbeitszeit integriert. Der Kanzleichef des AY, Per Lindman, hielt dazu fest, dass steigende Lehrlingslöhne eine Investition in Ausbildung aus Unternehmenssicht zwar unattraktiver machen würden, dennoch ein großer Teil dazu bereit sei. „Aber von hier ist es ein langer Schritt dazu, die Ausbildungskosten von Konkurrenzunternehmen zu tragen.“¹³⁹ Somit wirkte die vorherrschende *poaching*-Praxis auch auf diesen Bereich möglicher Steuerung durch Löhne hinderlich.

Infolgedessen suchte der AY auch nach Maßnahmen, die Ausbildungsinitiativen der Unternehmen besser zu koordinieren. Dazu wurde unter anderem die Möglichkeit eines Umlageverfahrens diskutiert. Im Gegensatz zu Frankreich sollte dieses allerdings nicht gesetzlich, sondern durch die Arbeitsmarktpartner organisiert sein: „Auf eine solche Weise könnten Unternehmen, die Lehrlinge ‚überproduzieren‘, eine finanzielle Entschädigung erhalten, indem alle Mitgliedsunternehmen belastet werden, oder die Branchen könnten auch ein Serviceorgan einrichten, dessen Dienste den Unternehmen zugutekommen, die selbst ausbilden.“¹⁴⁰ Der Großteil der SAF-Mitglieder lehnte eine solche Lösung jedoch ab, während die LO keine Stellungnahme zur Finanzierungsfrage abgab.

Bedingt durch diese Misserfolge stand der AY im Laufe der Zeit auch vollzeitschulischer Ausbildung in Berufsschulen offener gegenüber, besonders um kleinen und mittleren Unternehmen die Ausbildung zu erleichtern. In einer LO-Information über die Arbeit des AYs hieß es zu dieser Angelegenheit:

„In erster Linie ist es notwendig, dass die Unternehmen Berufsbildung in größerem Umfang als selbstverständlich und als für die Produktion notwendige Funktion betrachten. Auch mit dieser Einstellung können jedoch besonders die kleinen und mittelgroßen Unternehmen Zweifel angesichts der Kosten entwickeln, die mit einer Berufsausbildung verknüpft sind. Der AY hat auf die erhöhten Staatsbeitragsmöglichkeiten nach dem Reichstagsbeschluss von 1955 hingewiesen. Weiterhin wird eine engere Zusammenarbeit mit den kommunalen Berufsschulen hingewiesen. Die Unternehmen, denen die Mittel fehlen, eine vollständige Ausbildung

¹³⁹ Memo, Per Lindman: Yrkesutbildningens ekonomiska ekvation, undatiert; SAF F6DB:11: „Men därifrån till att bekoste konkurrentföretagens utbildning är steget långt.“

¹⁴⁰ Pressemitteilung für Gewerkschaftspresse, LO, 17. November 1956; ARAB 2964/F/28/A/10: „På så vis kunde företag, som ‚överproducerar‘ lärlingar, erhålla kontant vederlag för detta via debitering av medlemsföretagen eller också kann branschen inrätta ett serviceorgan, vars tjänster kommer den företag till godo som själva utbildar.“

durchzuführen, können daher häufig Berufsschüler aufnehmen und mit relativ geringen Mitteln deren Ausbildung vollenden.“¹⁴¹

Der mangelnde Verpflichtungscharakter der vom AY vorgebrachten Empfehlungen lässt sich auch an einem Schreiben an die Mitgliedsorganisationen von LO und SAF aus den 1960er Jahren ablesen. Hinsichtlich der sich abzeichnenden Ausweitung schulischer Berufsbildung ermahnte der AY die Mitglieder der LO und SAF, die noch keinen Vertrag über die Ausbildungsfrage abgeschlossen hatten, wenigstens die vorgesehenen *yrkesnämnder* einzurichten, denen der AY eine strategische Stellung für die Aufrechterhaltung der zukünftigen Koordination zwischen Schule und Arbeitsleben einräumte:

„Gegenwärtig existieren einundzwanzig *yrkesnämnder*, während Zusammenarbeitsverträge bezüglich der Ausbildung in ungefähr der Hälfte aller Mitgliedsvereinigungen der SAF und deren Gegenparteien innerhalb der LO fehlen. Der AY verlangt daher von den fraglichen Vereinigungen gegenseitig, dass diese hinsichtlich der früheren Empfehlungen [...] schnellstmöglich ein Übereinkommen über die Zusammenarbeit bzgl. Ausbildungsfragen treffen. Ein erster Schritt kann sich dabei darauf begrenzen, ein *yrkesnämnd* einzurichten, d. h. ein festes Forum für Beratungen und Stellungnahmen in den betreffenden Fragen, u.a. gegenüber den Behörden. Die dringendste Aufgabe dieser Berufskomitees wird danach sein, Zielsetzungen und Richtlinien für die Ausbildung in den jeweiligen Berufen festzustellen. Es soll daher darauf geachtet werden, dass auch solche Berufe in Frage kommen, für welche die Ausbildungszeit als erheblich kürzer betrachtet wird als die traditioneller Lehrlingsausbildungen. Solche Standardforderungen sind eine Voraussetzung für eine an die Wirtschaft angepasste Ausbildung in Berufsschulen. Dies wird außerdem als ein Minimaltribut von wirtschaftlicher Seite zur gesellschaftlichen Berufsbildung betrachtet.“¹⁴²

¹⁴¹ Pressemitteilung für Gewerkschaftspresse, LO, 17. November 1956; ARAB 2964/F/28/A/10: „Det krävs i första hand att företagen i ökad utsträckning betraktar yrkesutbildningen som en självklar och för produktionen nödvändig funktion. Även med denna inställning kan dock särskilt de mindre och medelstora företagen tänkas tveka inför de kostnader, so mär förknippade med yrkesutbildning. Yrkesrådet hänvisar här till de ökade statsbidragsmöjligheterna efter 1955 års riksdagsbeslut. Vidare rekommenderas ett närmare samarbete med de kommunala yrkesskolorna. Företag, som saknar resurser att genomföra en fullständig yrkesutbildning, kan sålunda ofta ta hand om yrkeskoleelever och med relativt enkla medel fullborda deras utbildning.“

¹⁴² Schreiben des AY an SAF und LO, Till de av SAF:s och LO:s förbund vilka ännu inte träffat avtal om yrkesutbildning, 22. Mai 1962; NA SAF F19J:3: „För närvarande existerar tjugoen yrkesnämnder, medan samarbetsavtal rörande yrkesutbildningen saknas mellan i runt tal hälften av SAF:s medlemsförbund och deras motparter bland LO-förbunden. Yrkesrådet hemställer sålunda till ifrågavarande förbund å ömsesidigt, att med hänvisning till tidigare rekommendationer och ovan berörda utveckling, snarast träffa överenskommelse om samarbete i yrkesutbildningsfrågorna. Det första steget kan därvid begränsas till inrättandet av en yrkesnämnd, d.v.s. ett fast forum för överläggningar och ställningstaganden i berörda frågor, bl.a. gentemot myndigheterna. Yrkesnämndes angelägenaste uppgift blir därefter att fastställa målsättning och riktlinjer för yrkesutbildningen inom respektive yrken. Det bör därvid observeras att även sådana yrken, för vilka utbildningstiden kan benämnas bli avsevärt kortare än vid traditionell lärlingsutbildning, bör ifrågakomma. Sådana standardfordringar är en förutsättning för en näringslivsanpassad utbildning i yr-

Aufgrund der zahlreichen Schwierigkeiten der Koordination zwischen den einzelnen Unternehmen und der erhöhten Nachfrage der Jugendlichen nach schulischen Ausbildungsformen setzte sich schließlich im AY die Ansicht durch, dass eine grundlegende, breite schulische Ausbildung mit einer späteren Spezialisierung die beste Möglichkeit der Ausbildungsorganisation sei. Dazu widmete der AY nun verstärkt solchen Fragen Aufmerksamkeit, wie der schulische Teil möglichst eng mit dem Arbeitsleben verknüpft blieb.

Die enge Zusammenarbeit zwischen AY und KÖY ermöglichte den Arbeitsmarktpartnern auch einen vergleichsweise hohen Einfluss auf die staatliche Behandlung der Ausbildungsfrage. In der Kommission der YB stammten zwar nur zwei der zwölf Mitglieder aus dem AY, allerdings gab es, wie bereits angeführt, hohe personelle Überschneidungen und Wechsel zwischen den verschiedenen Institutionen. So war der frühere Chef des KÖY gegen Ende seiner Tätigkeit als Vorsitzender des YB nun Direktor des AY geworden. In Anbetracht dieser engen Zusammenarbeit erscheint es durchaus plausibel, dass der wahrgenommene Einflussverlust durch die Verschiebung der institutionellen Zuständigkeit in Richtung des Staates als nicht so drastisch empfunden wurde, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Die unterschiedlichen Akteure strebten auch weiterhin ein möglichst großes Mitspracherecht in Angelegenheiten beruflicher Bildung an.

Dafür spricht, dass der AY sich positiv bezüglich der organisatorischen Zusammenlegung der Aufsicht des allgemeinen Schulsystems mit dem der beruflichen Bildung äußerte. Dabei war das primäre Ziel, innerhalb dieser neuen Zuordnung eine ausreichende Repräsentation zu erlangen. Per Lindman betonte diesbezüglich:

„[E]s sind die Arbeitsmarktpartner, die durch ihre Lohnverträge letztendlich die Anwendbarkeit und Qualifikationen der Ausgebildeten beurteilen. So lange diese Ordnung besteht, müssen also die Organisationen einen solchen Einfluss auf die Ausformung der Ausbildung haben, wie sie ihre besonders große Verantwortung für den Arbeitsmarkt im Übrigen begründet.“¹⁴³

Die Hauptfrage war somit nicht mehr, ob berufliche Bildung in betrieblicher oder schulischer Form vermittelt werden sollte, sondern wie sichergestellt werden konnte, dass eine enge Verknüpfung der schulischen Bildung mit dem Arbeitsleben erhalten bleibt.

keskolorna. De är dessutom att betrakta som en minimitribut från näringslivets sida till samhällets yrkesutbildning.“

¹⁴³ Per Lindman, Aktuellt om yrkesutbildning 4/1962; NA SAF F19J:3: „[D]et är parterna på arbetsmarknaden som genom sina löneavtal i sista hand värderar de utbildades användbarhet och kvalifikationer. Så länge den ordningen består, måste alltså organisationerna ha ett sådant inflytande på utbildningens utformning som deras i särklass stora ansvar inför arbetsmarknaden i övrigt motiverar.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die kooperativen schwedischen Arbeitsbeziehungen eine Zusammenarbeit von LO und SAF im Bereich beruflicher Bildung erleichterten. Besonders nach dem Saltsjöbaden-Abkommen 1938 intensivierten sie ihre gemeinsamen Aktivitäten in diesem Bereich, insbesondere, um eine gesetzliche Regelung der Ausbildungsfrage zu verhindern. Stattdessen bevorzugten sie tarifvertragliche Lösungen, die durch neu geschaffene paritätische Lehrlingskomitees jeweils branchenspezifisch umgesetzt werden sollten. Zudem wurde in Form des AY eine eigene Institution etabliert, die sich explizit der Ausbildungsfrage widmete.

Dabei präferierte der AY zunächst die seit 1918 bestehende informelle, duale Ausbildung, wonach ergänzend zur betrieblichen Ausbildung der Besuch einer Berufsschule vorgesehen war. Dabei konnten deren Schulträger sowohl öffentlich als auch privat sein. Vorrangiges Ziel war zunächst vor allem die quantitative Ausweitung der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse und somit die Anregung privater Initiative. Die tarifvertraglichen Regelungen wurden jedoch insbesondere von kleinen und mittleren Unternehmen nicht umgesetzt, die die Anlernung der Beschäftigten im laufenden Betriebsprozess bevorzugten, so dass die Anzahl der Auszubildenden von 1940 bis 1950 sogar sank.

Als Gründe hierfür betrachtete der AY bezogen auf die Unternehmen vor allem das *poaching*-Problem, so dass ein Umlageverfahren für die Ausbildungskosten eingeführt werden sollte, welches letztlich jedoch auf Widerstand bei den einzelnen Unternehmen stieß. Infolgedessen sah der AY die vollzeitschulischen Werkstattschulen als mögliche Alternative zu einer systematischen betrieblichen Ausbildung besonders für kleine Unternehmen an, wobei nach Abschluss der schulischen Ausbildung eine kostengünstige betriebliche Spezialisierung erfolgen sollte.

Jugendliche sollten indessen insbesondere durch höhere Löhne zur Aufnahme einer Ausbildung angeregt werden. Erschwert wurde dies jedoch einerseits durch den in den 1950er und 1960er Jahren herrschenden Arbeitskräftemangel und andererseits das dominante Akkordlohnsystem, wodurch die Jugendlichen auch ohne abgeschlossene Ausbildung gute oder teilweise sogar bessere Verdienstmöglichkeiten vorfanden.

Durch die starken intermediären Instanzen, deren enger Zusammenarbeit mit dem Staat in Form des KÖY sowie den korporatistischen Arbeitsbeziehungen waren zwar die grundlegenden Voraussetzungen für die Etablierung eines kollektiven Berufsbildungsmodells gegeben, jedoch stellte sich im Laufe der Zeit heraus, dass die tarifvertraglichen Re-

gelungen zu wenig Verpflichtungscharakter hatten, um die Ausbildungsinitiative aller Beteiligten gleichmäßig anzuregen.

Durch den enormen Anstieg der Schülerzahlen in Berufsschulen nach dem Reichtagsbeschluss 1955 änderte der AY seine Präferenz weiter in Richtung schulischer Ausbildungsformen, wobei diesen ein vorbereitender Charakter für eine spätere Spezialisierung im Betrieb zugesprochen wurde. Der AY selbst war an der YB beteiligt und äußerte sich positiv gegenüber der Zusammenlegung der Aufsicht der unterschiedlichen Schulformen in die integrierte Gymnasialschule, auch um berufliche Bildung weitergehend als attraktive Alternative zu erhalten. Zwar zeigte sich der AY skeptisch gegenüber der Integration des KÖY in die neue SÖ, suchte aber stattdessen neue Wege, den Einfluss der Arbeitsmarktpartner auf die Gestaltung beruflicher Bildung und somit der Anknüpfung an das Arbeitsleben zu erhalten.

5.2.4 Staat

Der Staat als institutionelle Arena

Rothstein (1988) ordnet Schweden zumindest bis in die 1970er Jahre dem korporativen Modell einer Demokratie zu, wobei Interessengruppen institutionell eng mit dem Staat verknüpft waren. Die Politik erließ Rahmengesetze, die durch die ausführenden Organe konkretisiert wurden. Die Implementierung wurde teilweise den in die beschlussfassenden Organe integrierten Interessengruppen übertragen. Dies erforderte einen stetigen Aushandlungsprozess mit anderen Interessengruppen, so dass Entscheidungen letztlich durch einen starken Kompromisscharakter gekennzeichnet waren.

Daraus ergibt sich, dass auch Auseinandersetzungen, einschließlich parlamentarischer, nicht außerordentlich konfrontativ verliefen. Einen Eckpfeiler dieses Modells bildete das ausgeprägte staatliche Untersuchungswesen, in welches auch zahlreiche verschiedene Interessengruppen eingebunden waren. Es kann als Anzeichen gewertet werden, „durch unideologisch-empirische Arbeit zu pragmatischen Lösungen im Konsens zu finden“ (Etzemüller 2010: 117). Interessengruppen waren nicht nur an diesen Untersuchungskommissionen beteiligt, sondern sie konnten zu den ausgearbeiteten Vorschlägen erneut Stellung beziehen (*remiss*). Die Untersuchungskommissionen (deren Ergebnisse als

Statens Offentliga Utredningar, SOU, veröffentlicht werden) sind also Ausdruck und Mittel einer allgemeinen Konsens- und Kompromissorientierung. „Die SOU verkörpern eine permanente Reformdynamik, die selbst konservatives Denken produktiv aufgreift, weil es vor übertriebenen Veränderungen bewahrt“ (Etzemüller 2010: 134). Wichtige Untersuchungskommissionen im Feld beruflicher Bildung waren unter anderem die Berufsbildungssachkundigen 1952 (*1952 års yrkesutbildningssakkunniga*, SOU 1954: 11) sowie die Berufsausbildungsuntersuchung 1963 (*1963 års yrkesutbildningsberedningen*, SOU 1966: 3).

Die Verbände in Schweden verfügten somit während der Untersuchungsperiode über ein großes Mitspracherecht und ihr Einfluss reichte hinein bis in die Legislative und Exekutive. „Sie sind nicht nur als Quasi-Verfassungsorgane an dem Entscheidungsprozeß zur Gesetzgebung beteiligt, sondern haben auch innerhalb der relativ autonomen Verwaltung Sitz und Stimme.“ (Wieser 1974: 82). Somit bilden sie ein Bindeglied zwischen Politik und Wirtschaft. Durch ihre starke Zentralisierung und ihre ausgeprägte Beteiligung an politischen Entscheidungen, beispielsweise durch Konsultation und Beteiligung an öffentlichen Untersuchungen oder Positionen in Verwaltungsbehörden, lässt sich somit keine einfache Trennung von politischem und wirtschaftlichem Raum vollziehen. Durch diese Möglichkeiten der unmittelbaren Einflussnahme auf den *policy*-Prozess ergab sich, dass nicht zwangsläufig Parteien oder Parlament als zentraler Ansprechpartner der Interessenorganisationen galten.

Auch parteipolitisch waren die Auseinandersetzungen in der Untersuchungsperiode im Vergleich zu anderen Ländern nicht außerordentlich konfrontativ. Das konservative Lager war eher schwach und vertrat einen gemäßigten Liberalismus und auch die Sozialdemokraten verfolgten weitgehend einen pragmatischen Politikstil. Für politische Aufladung und Konfrontation blieb somit wenig Raum, stattdessen dominierte eine technokratische Weltanschauung, die ihren Ausdruck im *Social Engineering* fand und darauf ausgelegt war, mittelst möglichst rationaler Verfahrensweisen, gesellschaftliche Strukturen zu verändern (Etzemüller 2009). Über die Untersuchungszeit hinweg lassen sich verschiedene grobe Leitideen oder Semantiken identifizieren, auf die sich in den Handlungsbegründungen häufig bezogen wurde und denen somit eine gewisse Ordnungsfunktion zukommt. Der Beginn des 20. Jahrhunderts war noch deutlich vom Traktat der Gewerbefreiheit und liberalen Ideen geprägt. Darauf folgten Technokratie und Pragmatismus, Veränderungen der Moderne sollte möglichst rational begegnet werden. Nach Ende des Zweiten Welt-

kriegs waren durch die schwedische Sozialdemokratie vor allem die Ideen der Chancengleichheit und Demokratisierung dominante Leitmotive.

Die Verwaltung hatte eine unabhängige Stellung inne, da ihr weder das Parlament noch der König vollständig übergeordnet waren. Zudem waren, wie beschrieben, die Interessenorganisationen eng mit der Verwaltung verbunden, „einen direkten Befehlsweg von der Regierung in die Verwaltung gibt es nicht; die Steuerung ist indirekt“ (Wieser 1974: 246). Formal existierte eine klare Trennung zwischen Politikformulierung, die in den Ministerien (*departement*) stattfand, und der Politikimplementierung, für die die Reichsämtner (*ämbetsverk*) und Zentralverwaltungen (*styrelse*) zuständig waren. Dabei stand ungefähr jedem *departement* spiegelweise ein *ämbetsverk* oder *styrelse* gegenüber. Während das Personal im Ministerium hauptsächlich nach politischen Gesichtspunkten rekrutiert wurde, erfolgte die Anstellung in den *ämbetsverk* eher nach meritokratischen Maßstäben. Traditionell herrschte eine enge Verbindung zwischen *ämbetsverk* oder *styrelse* und spezifischen Interessengruppen, die durch die Autonomie ersterer verstärkt wurde (Pierre 1985: 154). Für diese Arbeit besonders bedeutend sind zum einen das SÖ sowie das KÖY, bedeutende Ministerien waren das Bildungsministerium (*eklesiastikdepartementet*, seit 1967 *utbildningsdepartementet*) sowie das Sozialministerium (*socialdepartementet*). Die indirekte Steuerung vollzog sich durch Gesetze und Verordnungen betreffend das jeweilige Reichsamt, zweckgebundene Zuwendung finanzieller Mittel, die an die Erfüllung des vom zuständigen Ministerium spezifizierten Zielsetzungen und Vorgaben gebunden war sowie durch die personale Besetzung der leitenden Positionen (Wieser 1974: 250).

Hans Magnus Enzensberger fasste die unabhängige Stellung der Verwaltung in Schweden prägnant zusammen:

„Eine unpersönliche Vernunft scheint alle Lebensäußerungen zu beherrschen. Ihr feinverzweigtes, dichtes Netz reicht bis in die letzte Gewerkschaftszelle und bis ins letzte Bauernhaus. Ihre typische Erscheinungsform ist das *ämbetsverk*, ein Ausdruck, der im Deutschen keine genaue Entsprechung hat. [...] All diese Behörden, die *nämnder*, *expeditioner*, *ämbeter*, *enheter*, *styrelser* und *verk* genießen eine Autonomie, wie sie anderswo kaum denkbar wäre. Die Kontrolle, die das Parlament über sie ausübt, ist äußerst zaghaft, und wenn der zuständige Minister es wagt, sich in ihren Betrieb einzumischen, wird er zurechtgewiesen. [...] Sie gleichen riesigen, sinnreichen, etwas altertümlichen Konstruktionen, einer Polhemschen Theater-Maschinerie, die, schwerfällig ächzend, das Räderwerk des Staatswesens in Gang hält, während auf der Bühne die Politiker ihre Schaugefechte austragen. Es ist, als stünden die Beamten, die sie beherrschen, über den Parteien“ (Enzensberger 1989: 23–24).

Im späten 19. Jahrhundert gab es keine spezifische staatliche Aufsicht über berufliche Bildung. Stattdessen hatte der König 1877 ein besonderes Komitee aus drei Personen eingesetzt, welches Vorschläge für Unterrichtspläne sowie die jeweilige jährliche Verteilung von Mitteln vornahm, die der Reichstag für technische Schulen beschlossen hatte. Die Inspektion übernahm von 1892 bis 1910 eine einzelne Person, der Rektor der technischen Schule in Stockholm (Nilsson 1981: 65–66). In Vorbereitung zu der Reform 1918 ergab sich eine Diskussion über die organisationale Zuordnung beruflicher Bildung. Dabei spalteten sich die Meinungen, ob diese einem neu zu schaffenden Handelsministerium oder dem Bildungsministerium unterstellt werden solle, da berufliche Bildung sowohl das Wirtschaftsleben als auch das schulische betraf (SOU 1938: 54, 17–18). Der damalige sozialdemokratische Bildungsminister, Värner Rydén, befürwortete deshalb eine eigenständige staatliche Berufsbildungsbehörde neben der allgemeinen Schulaufsicht (SÖ) unter Leitung des Bildungsministeriums, das auch bisher die Verantwortlichkeit für Ausbildungsfragen trug, z. B. in Form technischer Hochschulen sowie niederer technischer Berufsschulen. Der Reichstag befürwortete ebenso die Zuständigkeit des Bildungsministeriums, jedoch unter der Bedingung, dass beide Zweige in das SÖ zusammengeführt werden und somit keine eigenständige Behörde für berufliche Bildung geschaffen wurde (SOU 1938: 54, 17–18). Somit übernahm zunächst SÖ die Aufsicht über die neu geschaffenen Schulformen von 1918.

Nach Abschluss des Saltsjöbaden-Abkommens und die sich daraus ergebende größere Initiative der SAF und LO im Bereich beruflicher Bildung, wurde diese Zuordnung jedoch erneut infragegestellt und stattdessen die Einrichtung einer eigenständigen Berufsbildungsbehörde gefordert. Somit wurde die Zuständigkeit aus dem SÖ ausgelagert und 1943 dem KÖY übertragen. Die Kooperation mit den Arbeitsmarktpartnern sollte durch direkte Beteiligung dieser vonstattengehen und somit eine engere Zusammenarbeit zwischen diesen und den öffentlichen Behörden erzielt werden. Entsprechend der KÖY-Statuten waren dessen Aufgaben vor allem, Informationen und Beratung bereitzustellen sowie Vorschläge für den organisatorischen Aufbau und Ausgestaltung des Kursunterrichts zu bieten (SFS 1943: 963). Die Rolle des Staates war somit zurückhaltend, spezifischere Ausbildungsfragen blieben primär im Zuständigkeitsbereich von Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften und galten nicht als Aufgabe des allgemeinbildenden Schulsystems.

Im Verlauf der Reformen des allgemeinen Schulsystems und bedingt durch den starken Anstieg der Schülerzahlen in berufsbildenden Schulen nach dem Reichtagsbeschluss von 1955, wurde die separate Aufsicht beruflicher Bildung in Form einer eigenen Behörde infrage gestellt. Es erschien widersinnig, allgemeine und berufliche Bildung in zwei eigenständigen Ämtern zu organisieren. Hinzu kam, dass das KÖY sowie das Bildungsministerium bisher die Bereiche der Land- und Fortwirtschaftsausbildungen ausklammerten, gleiches galt für Kurse im Bereich der Seefahrt. Angesichts der Vereinheitlichung und Zusammenlegung des Ausbildungssystems schien diese Differenzierung unangebracht. Eine staatliche Untersuchung befasste sich mit der Frage nach einer zentralen Aufsichtsstelle für berufliche Bildung. 1962 wurde sie veröffentlicht und bildete die Grundlage für die Regierungsvorschlag im Jahr darauf (SOU 1962: 28),¹⁴⁴ wonach KÖY und SÖ unter dem gemeinsamen Dach der SÖ zusammengelegt wurden. Innerhalb des SÖ wurde daraufhin eine Abteilung für allgemeine und eine für berufliche Bildung eingerichtet. Neben administrativen und finanziellen Vorteilen, die eine Zusammenlegung mit sich brachte, wurden als Begründung dazu zudem der höhere pädagogische Sachverstand des SÖ sowie eine Gleichstellung beruflicher mit allgemeiner Bildung angeführt. Sowohl LO als auch SAF befürworteten schließlich die Abwicklung des KÖY. In ihren Rückmeldungen zur Proposition betonten sie die Gewinne, die durch eine Zusammenlegung beider Behörden erreicht werden könnten. Dennoch sollten die Arbeitsmarktpartner auch innerhalb der neuen Organisation entscheidenden Einfluss behalten.¹⁴⁵ Von den elf Leitungspersonen des neuen SÖ waren schließlich auch drei von Arbeitgeber- sowie drei von Arbeitnehmerseite vertreten. Der Widerstand gegen die Zusammenlegung allgemeiner und beruflicher Bildung auf nationalem Niveau wurde zudem begrenzt, da bereits auf niederem Niveau gemeinsame Schulverwaltungen eingerichtet worden waren (Bergström 1961: 117).

Sowohl der Grund für die Einrichtung eines spezifischen Amtes für berufliche Bildung in den 1940er Jahren sowie dessen Zusammenlegung mit SÖ in den 1960er Jahren beruhte letztlich darauf, dass der Status und die Stellung beruflicher Bildung angehoben und möglichst dem allgemeiner, gymnasialer Bildung gleichgestellt werden sollte (Olofsson 2008: 86). Seit den 1940er Jahren sahen Politiker und AY einen Weg dazu dar-

¹⁴⁴ Riksdagens proposition 1963/144.

¹⁴⁵ Riksdagens proposition 1963/144: 31, 65.

in, den Inhalt beruflicher Bildung zu verbreitern und den Anteil theoretischen Unterrichts zu erhöhen.

In einer Sitzung der YB vom 9. Januar 1968, in der sowohl Repräsentanten von SAF, LO, TCO, SHIO sowie Staatsvertreter anwesend waren, herrschte bezüglich der zukünftigen Ausgestaltung der Berufsbildung grundlegende Einigkeit. Dazu hält das Protokoll fest:

„Die Gruppe diskutierte über die Ausbildung. Dabei herrschte einigermaßen gute Einigkeit darüber, dass die Lehrlingsausbildung auf lange Sicht kaum ihren Platz in unserem Ausbildungssystem erhalten kann, dass Schulen von Reichscharakter die jetzige Lehrlingsausbildung sogar für Marginalberufe übernehmen können, dass die Lehrlingsausbildung für Berufe, denen bereits jetzt eine etablierte schulmäßige Ausbildung angeboten werden kann, so allmählich ganz in diese letztgenannte Schulform überführt werden soll sowie, dass die hinzugekommenen Gruppen einen Vorschlag über Ausformung der zukünftigen Lehrlingsausbildung erbringen [...] sowie, dass sie einen Vorschlag über die Ausformung der jetzigen Lehrlingsausbildungsform für eine Übergangszeit erarbeiten. Als Motto für diese Diskussion könnte gesagt werden, dass alle Jugendlichen die gleichen Ausbildungsvorteile haben sollen.“¹⁴⁶

Insgesamt lässt sich sowohl im politischen Prozess als bei der Organisation der Verwaltung ein starker Einfluss der Verbände erkennen. Somit bestanden zentrale Grundvoraussetzungen für die Etablierung eines kollektiven Berufsbildungssystems. LO und SAF bevorzugten es jedoch, diesen Bereich frei von gesetzlichen Eingriffen zu halten. Stattdessen wurde durch die Einsetzung des KÖY eine neue institutionelle Schnittstelle zwischen Arbeitsmarktpartnern und Staat geschaffen, wobei diesem allerdings vor allem beratende Funktionen zukamen. Durch die zunehmende Bedeutung schulischer Berufsbildung und die Absicht, berufliche Bildung der allgemeinen gleichzustellen, folgte die Entscheidung der Integration in eine integrierte Gymnasialschule. Dies wiederum bedingte auch die Auflösung der Eigenständigkeit des KÖY und die engere Anbindung an das allgemeine Schulwesen durch die Einbeziehung in das SÖ.

¹⁴⁶ Protokoll YB, Näringslivsgruppen, 9. Januar 1968; NA SAF F14ED:33: „Gruppen diskuterade lärlingsutbildningen. Därvid nådes tämligen god enighet om att lärlingsutbildningen på längre sikt knappast kunde försvara sin plats i vårt utbildningssystem, att skolor av rikskaraktär torde kunna övertaga nuvarande lärlingsutbildning även för marginalyrken, att lärlingsutbildning för yrken där redan etablerad skolmässig utbildning kunde erbjudas så småningom borde helt övertas av denna sistnämnda skolform samt att det tillkomme gruppen att lämna förslag till den utformning av den framtida lärlingsutbildningen [...] liksom även att utforma förslag till utformningen av nuvarande lärlingsutbildningsform under en övergångsperiod. Som motto för denna diskussion kunde sättas kravet att alla ungdomar skall ha samma utbildningsförmåner.“

Wie bereits angeführt, trug der Aspekt der korporatistischen Verwaltungskultur somit zu einer erleichterten Kompromissfindung bei. Durch die seit jeher enge Anbindung der Interessengruppen an die Verwaltung, erscheint es nicht unwahrscheinlich, dass die auf den ersten Blick deutliche Veränderung durch die Verschiebung der Zuständigkeit beruflicher Bildung in das SÖ und somit zum Staat bei den betreffenden Akteuren nicht in dem Maße für Aufsehen gesorgt hat, wie es zunächst erwartbar wäre, sondern sie sich stattdessen zumindest über die Verwaltung noch ein gewisses Maß an Einfluss versprachen (siehe dazu auch Lundahl 1997: 99).

Der Staat als eigenständiger Akteur

Obwohl LO und SAF zunächst einen zu starken Staatseingriff in das Feld beruflicher Bildung ablehnten, initiierte dieser aus verschiedenen Gründen auch selbst Maßnahmen in diesem Bereich.

Wirtschaftliche Ziele und Wirtschaftsnationalismus: Wie beschrieben, verfolgte der Staat nicht von Beginn an die Verschulung beruflicher Bildung. Die ersten stärkeren Bestrebungen um die Jahrhundertwende erfolgten mit dem Verweis auf die unzureichenden privaten Ausbildungsinitiativen oder Probleme in diesem Bereich. Berufliche Bildung galt als wichtiges Element zur Produktivitätssteigerung und somit als relevant für die gesamte volkswirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Der Staat probierte zunächst vor allem durch finanzielle Zuschüsse zu privater Initiative, die Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft auszuweiten. Darunter fallen u. a. die Zuschüsse zu technischen Schulen um die Jahrhundertwende. Berufliche Bildung war somit ein zentrales Mittel zur Industrieförderung und Unternehmensentwicklung (Nilsson 1981: 136). Aber auch die erste größere Strukturreform von 1918 und die daraus resultierende Einführung der Lehrlings- und fortsetzenden Berufsschulen galten zunächst als unterstützende Maßnahme und dienten vornehmlich der Anregung privater oder kommunaler Initiative durch Subventionen (Nilsson 1981: 122). Die Einführung der Werkstattsschule 1921 wurde durch die SÖ speziell mit einem Misstrauen gegenüber der privaten Lehrlingsausbildung und deren Entwicklungsmöglichkeiten begründet, da Auszubildende häufig als billige Arbeitskraft missbraucht würden und es zudem häufig an einer qualifizierten Anleitung mangle (Riksdagens proposition 1921/1)

Staatliche Initiative in Form schulischer Berufsbildung galt zudem als Mittel in wirtschaftlichen Schwächephasen, wenn betriebliche Ausbildungsplätze knapper wurden, Alternativmöglichkeiten bereitzustellen und so Unternehmen und Arbeitsmarkt zu entlasten. Auch die stärkere Ausweitung der Werkstattschule, angeregt durch eine spezifische Untersuchung (SOU 1938: 26), wurde vor allem damit begründet, dass die privaten Akteure es nicht zu Wege brachten, Ausbildungsmöglichkeiten in ausreichendem Umfang bereitzustellen.¹⁴⁷ Trotzdem sollte dies nur eine flankierende Maßnahme bleiben, der enge Kontakt zu den Arbeitsmarktpartnern sei sehr wichtig, um die Verbindung zwischen schulischer Ausbildung und Arbeitsleben nicht zu verlieren.

Die starke Exportorientierung der schwedischen Wirtschaft erhöhte den Druck auf eine Flexibilisierung der Arbeitskraft. Die gegen Mitte der 1960er Jahre sinkenden Wachstumsraten und die hohe Bedeutung internationaler Konkurrenz erforderten eine schnelle Anpassung an Produktionsumstellungen. Innerhalb der Unternehmen war der Betriebsablauf eng strukturiert und die Produktion straff organisiert, so dass in den Betrieben wenig Raum für Ausbildung blieb und die Arbeitgeber zunehmend der Ansicht waren, dass eine vorbereitende Berufsbildung nötig sei, bevor der Auszubildende im laufenden Betrieb eingesetzt werden könne. Schulische Berufsbildung sollte daher den Druck der Unternehmen diesbezüglich verringern. Dies spiegelt sich unter anderem in der Erhöhung der Staatszuschüsse für die verschiedenen Schulformen durch den Reichstagsbeschluss 1955 (SFS 1955: 503).

Die Exportorientierung der schwedischen Wirtschaft verstärkte zudem wirtschaftsnationalistische Zielsetzungen im Bereich beruflicher Bildung, was sich unter anderem an der Bezugnahme auf ausländische Konkurrenz erkennen lässt. Auch Berufsbildung wurde häufig in Bezug zu anderen Staaten diskutiert. So verweist eine Vielzahl staatlicher Untersuchungsberichte auf die Ausgestaltung beruflicher Bildung im Ausland. Die dreiteilige Untersuchung zum niederen Berufsbildungswesen von 1908 (1907 års tekniska kommitté) widmet diesem Thema einen ganzen Band und umfasst eine Beschreibung der Organisation beruflicher Bildung in allen europäischen Ländern sowie der USA und Kanada. Besonders positiv hervorgehoben wurden dabei Modelle der führenden Indust-

¹⁴⁷ Riksdagens proposition 1941/71: 12–13.

rienationen, beispielsweise die Organisation beruflicher Bildung in einigen deutschen Ländern wie Preußen.

Die Untersuchung betonte auch, dass in Schweden in Vergleich zu anderen westeuropäischen Ländern wenig staatliche Mittel für die niedere Berufsausbildung aufgebracht werden. Falls der Staat jedoch eine höhere finanzielle Beteiligung anstrebe, müsse sich auch seine Rolle hinsichtlich Einrichtung, Umfang und Ausformung der Berufsbildung erhöhen, z. B. durch die Einrichtung einer Aufsichtsbehörde. So schlug der Bericht in Bezug auf die Aufsicht und Zuordnung beruflicher Bildung das preußische Modell vor: Dort wurden berufliche Fragen im Zusammenhang zu Industrie und Handwerk diskutiert und die Kommission schlug vor, dass ein mögliches Aufsichtsorgan an ein Ministerium für Handel, Industrie und Seefahrt angegliedert werden solle. Dies unterstreicht wiederum die oben angesprochenen Verknüpfungen zu wirtschaftlichen und industriepolitischen Zielsetzungen hinter der Untersuchung und den Reformvorschlägen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Einführung der Werkstattsschule beruhte ebenfalls zu einem bedeutenden Teil auf dem Vorbild der preußischen Handwerksschule, die ein Muster für eine spezialisierte Ausbildung mit entsprechenden Fächern, Jahreskursen und Klassen bildete (Nilsson 1981: 63).

Im Verlauf der Reform des allgemeinen Schulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg und besonders seit den 1960er Jahren richtete sich der Blick zunehmend auch auf angelsächsische Modelle, besonders die USA. Dies ist u. a. in der Reform zur Grundschule erkenntlich (Wieser 1974: 149). In Berichten und Papieren wurde häufig Bezug genommen auf den Aspekt der Humankapitalbildung und Bücher dazu erfreuten sich großer Popularität, so z. B. Edward F. Denisons „The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternative Before Us“ sowie ein OECD-Report von Ingar Sverinnillson („Targets for Education in Europe in 1970“).

Durch die Abschwächung der Konjunktur im Verlauf der 1960er Jahre befürchtete das KÖY einen weiteren Rückgang betrieblicher Ausbildungsplätze, was jedoch hinsichtlich internationaler Konkurrenz als gefährlich betrachtet wurde. Ein Vertreter des KÖY hielt dazu fest:

„Der Verhärtung des wirtschaftlichen Klimas kann auf viele Weisen nur durch bessere Berufsbildung begegnet werden. Der Konkurrenz mit den Großmächten dieser Welt ebenso. Das Heim [gemeint ist hier Volksheim, AW] und die gesellschaft-

lichen Institutionen tun, was sie können und das kann nur funktionieren, wenn sie Sorge tragen für den, der einen ‚Beruf‘ erlernt hat.“¹⁴⁸

Die staatliche Unterstützung geschah somit vor allem, um die exportabhängige schwedische Wirtschaft gegenüber ausländischer Konkurrenz zu stärken.

Sozialpolitische Ziele: Neben wirtschaftlichen Aspekten verstärkte der Staat sein Engagement im Bereich beruflicher Bildung insbesondere unter sozialpolitischen Gesichtspunkten. Um die Jahrhundertwende betonten staatliche Untersuchungen verstärkt den moralischen und erzieherischen Aspekt beruflicher Bildung, der die Arbeiterkinder und Jugendlichen vor politischer Aufladung und revolutionären Bestrebungen bewahren sollte. Ein kurzer Bericht für den Reichstagsbeschluss zur Einführung der praktischen Jugendschulen 1918 unterstrich die Notwendigkeit, die Sittlichkeit und moralischen Fertigkeiten („*sedlighet och social duglighet*“) der Jugend zu fördern. Dies erschien insbesondere vor dem Hintergrund der Einführung der parlamentarischen Demokratie und der Ausweitung des Wahlrechts als Notwendigkeit (Bergvist 1918: 11–13). Zudem ging es auch um die Erlernung einer spezifischen Lebensführung, um dem vorherrschenden Problem des Alkoholismus entgegenzuwirken. Die praktischen Jugendschulen galten auch als Ort, um die heranwachsende Arbeiterklasse zu disziplinieren (Nilsson 1981; Olofsson 2001).

Berufliche Bildung war zudem ein direktes Instrument sozialpolitischer Bestrebungen. Die Einführung der ersten vollzeitschulischen Ausbildungsinstitutionen, der Werkstattschulen, im Jahr 1921 war zunächst eine Reaktion auf die Folgen des Ersten Weltkriegs, die eine deutliche Verschlechterung der Arbeitsmarktsituation einhergehend mit hoher Jugendarbeitslosigkeit bedingten. Zugleich ging durch die ökonomischen Schwierigkeiten die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze zurück. Das SÖ kritisierte, dass Auszubildende häufig als billige Arbeitskraft missbraucht würden und es an einer qualifizierten Überwachung der Ausbildung mangle (Riksdagens proposition 1921/1).

Insbesondere in den 1930er Jahren stand berufliche Bildung in enger Verknüpfung mit sozialpolitischen Erwägungen: Die wirtschaftliche Krise bedingte eine hohe Arbeitslosigkeit und zudem einen Mangel an Ausbildungsplätzen in den Unternehmen. Dies

¹⁴⁸ Yrkesutbildningskommitténs förslag Ändringsförslaget, 1959; ARAB 2964/F/28/A/10: „Hårdnande ekonomiskt klimat kann mången gång mötas endast genom bättre yrkesutbildning. Konkurrensen med världens stormakter likaså. Hemmen och samhällsinstitutionerna blir vad de kann och skall vara endast om de skötas av dem som lärt sig ‚yrket‘.“

weckte ein verstärktes Interesse auch an beruflicher Bildung (Håkansson 2011). Das SÖ arbeitete verstärkt mit dem Sozialministerium (*Socialdepartementet*) bzw. seit seiner Gründung 1948 der Arbeitsmarktbehörde (*Arbetsmarknadsstyrelsen*, AMS) zusammen.

Somit lässt sich bezüglich der Initiativen im Feld beruflicher Bildung eine deutliche Verschiebung erkennen: In den 1920er Jahren veranlasste vor allem das Bildungsministerium Reformen, während in den 1930er Jahren besonders der Leiter des *Socialdepartements*, Gustaf Möller, Reformbemühungen im Bereich beruflicher Bildung initiierte, so setzte er beispielsweise die Untersuchung zur Ausweitung der Werkstattschulen (SOU 1938: 26) ein.¹⁴⁹ Die Entwicklung beruflicher Bildung war in dieser Zeit also eng mit sozial- und arbeitsmarktpolitischen Bestrebungen verknüpft (Nilsson 1981: 90). Staatliche Eingriffe in berufliche Bildung waren in den 1930er Jahren deutlich auf sozialpolitische Motive gerichtet, eine Umstrukturierung des Modells von 1918 wurde dabei jedoch nicht angestrebt. Berufsbildung galt als Absicherung gegen spätere Arbeitslosigkeit:

„Es verhält sich unzweifelhaft so, dass der Ausgebildete einem geringeren Arbeitslosigkeitrisiko ausgesetzt ist als der, der gar keine Berufsausbildung erhalten hat. Es erscheint daher eine Gesellschaftsaufgabe von allergrößter Wichtigkeit, dass die Jugendlichen eine so gute Ausbildung wie möglich für die Tätigkeit erhalten, für welche sie sich zukünftig eignen sollen.“¹⁵⁰

Als Grund für die hohe Jugendarbeitslosigkeit wurde in einer staatlichen Untersuchung (SOU 1934: 11) unter anderem das sogenannte „Laufburschen“-Problem (*springpojken*) thematisiert (vgl. Schröder 1991): Die Löhne in den Tarifverträgen waren nach Alter gestaffelt, wobei ein 16-Jähriger einen niedrigeren Lohn als ein 18-Jähriger erhielt. Da diese Jugendlichen häufig nur unqualifizierte bzw. angelernte Tätigkeiten ausübten, konnten sie leicht ersetzt werden. Somit entließen viele Arbeitgeber die Jugendlichen im Alter von 18 Jahren, um sie durch jüngere, billigere Arbeitskräfte auszutauschen. Die entlassenen Jugendlichen verfügten nun meist über keine qualifizierte Ausbildung und fanden nur schwer eine erneute Anstellung, weshalb der Staat intervenierte. Jedoch stellte er nicht die grundsätzliche Organisation beruflicher Bildung in Frage, sondern ergriff eher flankierende, punktuelle Maßnahmen:

¹⁴⁹ Zu dieser Zeit war Tage Erlander, späterer Bildungsminister und Ministerpräsident, Staatssekretär im Socialdepartement, der sich später stark für die sozialdemokratischen Bildungsreformen einsetzte.

¹⁵⁰ SOU 1934: 11: „[D]et otvivelaktigt förhåller sig så, att den yrkesutbildade är utsatt för mindre arbetslöshetsrisk än den, som icke erhållit någon yrkesutbildning. Det synes därför vara en samhällsangelägenhet av största vikt, att de unga erhålla en så god utbildning som möjligt för den verksamhet, åt vilken de i framtiden skola ägna sig.“

Zunächst wurde diskutiert, ob arbeitslose Jugendliche in Unternehmen angestellt werden, die ihnen eine vorbereitende Berufsausbildung bieten, wobei die Arbeitgeber dafür im Gegenzug finanzielle Unterstützung durch den Staat erhalten sollten (SOU 1934: 11). Allerdings befürchteten die Gewerkschaften, dass die Arbeitgeber die Jugendlichen nur als billige Arbeitskräfte ausnutzen würden und diese zugleich Niedriglohnkonkurrenz gegenüber älteren, besser bezahlten Beschäftigten darstellten. Die Arbeitgeber waren dem Vorschlag allerdings ohnehin nicht sonderlich zugeneigt, da sie die Betriebssphäre frei von staatlichem Einfluss erhalten wollten. Besonders die Maschinenbauindustrie betonte, dass völlig unausgebildete Arbeitskräfte den Arbeitsprozess verzögern und behindern würden, da diese nicht mit den teuren und komplexen Maschinen arbeiten können. Die latente Bedrohung eines erhöhten Staatseingriffs in die Betriebssphäre wirkte verstärkend auf die Zusammenarbeit der LO und SAF, was sich in der Bevorzugung einer tarifvertraglichen Lösung der Ausbildungsfrage niederschlug.

Auf diese ablehnende Haltung reagierte der Staat daraufhin mit der Etablierung von Kursen und Bereitschaftsarbeiten (Nilsson 1981: 120). Diese sollten einen stärkeren berufsbildenden Charakter erhalten. 1935 wurde zudem die zentrale Werkstattschule für arbeitslose Jugendliche eingeführt, die entsprechend strukturpolitischen Erwägungen besonders in den Regionen etabliert werden sollten, in denen die Arbeitslosigkeit außerordentlich hoch war. In diesen Werkstattschulen sollten arbeitslose Jugendliche eine vollständige Ausbildung erhalten.

Die Erfahrungen mit dieser Werkstattschule regten dazu an, die Ausweitung dieses Schultyps generell voranzutreiben, da sich das SÖ zunehmend misstrauisch gegenüber der privaten Organisation der betrieblichen Ausbildung zeigte. Die Untersuchung über die Ausweitung der Werkstattschule (SOU 1938: 26) betonte, dass die tatsächliche Zahl an Auszubildenden und auch das qualitative Niveau weit hinter den angestrebten Zielen zurückblieb. Schätzungsweise hätten nur etwa fünf Prozent aller Industriearbeiter eine organisierte Ausbildung durchlaufen (SOU 1938:26). Zudem hob die Untersuchung hervor, dass durch die hohe Produktionsgeschwindigkeit in den Unternehmen und speziell durch das Akkordlohnsystem die Ausbilder im Betriebsablauf immer weniger Raum und Zeit für die Unterweisung von Auszubildenden finden (Olofsson/Thunqvist 2014: 7).

1941 wurde schließlich durch einen Reichstagsbeschluss und auf Grundlage obiger Untersuchung ein System mit zentralen Werkstattschulen auf Landstings-Niveau geschaf-

fen. Diese Schulen boten eine vollständige Ausbildung. Somit sollte der Ausbildungsdruck der Unternehmen verringert und Werkstattschulen in verschiedenen Landesteilen etabliert werden. Zwar wurde nicht die vollständige Verantwortlichkeit für die Ausbildung von den Arbeitgebern abgezogen, jedoch strebte das SÖ nun eine neue Aufteilung dieser zwischen der Arbeitswelt auf der einen Seite und Staat, Landsting und Kommunen auf der anderen Seite an. Obwohl die Einführung der vollzeitschulischen Werkstattschule 1921 zunächst nur als Ergänzungsmaßnahme betrachtet wurde, steigerte sich ihre Bedeutung im Laufe der Zeit deutlich, so durch die Ausweitung dieses Schultyps für jugendliche Arbeitslose, die Errichtung von Werkstattschulen für einen Landsting und den starken Zulauf zu ihr nach Erhöhung der Staatsbeiträge 1955. Sie kann somit als institutioneller Vorläufer der späteren staatlichen, vollzeitschulischen Berufsbildung betrachtet werden.

Für den Staat war die Zusammenlegung der allgemeinen mit beruflicher Bildung vor allem auch ein Instrument der Gesellschaftspolitik. So kam die YB zu dem Schluss, dass allgemeinbildende und berufliche Bildung nicht zwei verschiedene Ausbildungsformen seien, sondern einander gleichwertig. Berufsbildung sollte nun vor allem in vorbereitender, schulischer Form erfolgen, wobei darauf eine Spezialisierung im Betrieb folgte: „Die grundlegende Ausbildung ist Aufgabe der Gesellschaft, nicht die der Unternehmen.“¹⁵¹ Diese Idee manifestierte sich in der Zusammenlegung in die integrierte Gymnasialschule, in der es Linien von unterschiedlicher Länge und Charakter gab. Der Reichstag schloss sich dieser Ansicht 1970 an.

Allgemeines Schulsystem

Die Reformen beruflicher Bildung müssen auch im Kontext der allgemeinen Schulreformen der Nachkriegszeit betrachtet werden. In den 1940er Jahren trieben zwei Untersuchungen (SOU 1944: 20; SOU 1948: 27) eine Reform des allgemeinen Schulsystems voran, welche die Grundlage für die Reichstagsdiskussion 1950 über die Einführung einer verpflichtenden neunjährigen Grundschule legten.¹⁵² Diese sollte sukzessive und im Laufe einer zehnjährigen Versuchsphase eingeführt werden. 1962 wurde schließlich die landesweite Einführung dieser Schule beschlossen. Die Einführung einer integrierten niederen Sekundarschule sollte zunächst eine spätere Differenzierung etablieren, erst in der neun-

¹⁵¹ SOU 1966: 3: 128: „Grundläggande utbildning är samhällets uppgift, inte företagets.“

¹⁵² Riksdagens proposition 1950/70.

ten Klasse sollten Schüler in unterschiedlichen Programmen unterrichtet werden, wobei die Einführung eines berufsvorbereitenden letzten Schuljahres (9y) vorgesehen war. Diese sollte den Übertritt in das Arbeitsleben erleichtern und auf weitergehende berufliche Bildung vorbereiten. Dabei hob die Untersuchung der Schulkommission den begrenzten Umfang schulischer Berufsbildung hervor, sei es durch Berufs- oder Werkstattschulen sowie Industrieschulen (SOU 1948: 27). Demnach durchliefen nur etwa zehn Prozent einer Alterskohorte eine organisierte Ausbildung in unterschiedlicher Form und variierender Länge. Durch die Einführung der 9y sollte diese Zahl deutlich erhöht werden. Vorgesehen war, dass etwa 60 bis 70 Prozent einer Alterskohorte die berufsvorbereitende Abschlussklasse absolvierten.

Zur genauen Organisation und den Inhalten der 9y gab der Bericht keine eindeutigen Angaben. Die 9y sollte generell als abgeschlossenes Programm und Vorbereitung für den nachfolgenden Besuch einer Berufsschule oder einer betrieblichen Ausbildung dienen (Olofsson/Thunqvist 2014: 11). Der Inhalt dieser berufsbildenden Programme sollte von den jeweiligen Branchen spezifiziert werden, wobei insbesondere auch auf die Bedeutung einer breiten theoretischen Ausbildung hingewiesen wurde. Dennoch bildeten praktische Tätigkeiten den Schwerpunkt, um die Schüler so auf das Arbeitsleben vorzubereiten (SOU 1948: 27).

Die Einführung beruflicher Bildung bereits während der verpflichtenden Schulzeit fungierte als Maßnahme, die Nachfrage nach Berufsbildung im Anschluss an die Grundschule zu erhöhen und zudem die vollzeitschulische Berufsbildung zu stärken. Entsprechend Berechnungen der Schulkommission wurde die Ausbildungskapazität der bestehenden Berufsschulen auf etwa 15 Prozent eines Jahrgangs geschätzt,¹⁵³ was allerdings als zu gering erachtet wurde. Ein großes Ziel dieser Reform war es daher insbesondere den Schülerstrom zu allgemeinen, studienvorbereitenden Zweigen einzudämmen und stattdessen in berufsvorbereitende Linien zu leiten. Durch Erhöhung des theoretischen Anteils beruflicher Bildung sollte eine Negativselektion verhindert werden, so dass begabte Schüler nicht ausschließlich in die allgemeinbildenden Zweige strömten, sondern Berufsbildung als attraktive Alternative erhalten blieb.

¹⁵³ Riksdagens proposition 1950/70.

Die Experimentalphase mit 9y erbrachte nicht den gewünschten Erfolg, da nur wenige Schüler diesen Zweig wählten. Über 80 bis 90 Prozent einer Alterskohorte bevorzugten stattdessen den allgemeinbildenden Weg (Olofsson 2013: 13). Nach und nach wurden berufliche Elemente aus dem Rahmenwerk der verpflichtenden Primarschule getilgt und als das Parlament 1968 ein neues Curriculum für diese Schulform verabschiedete, wurde die Differenzierung der neunten Klasse vollständig aufgehoben.

Zu den bestehenden Berufs- und Werkstattschulen gab die Schulkommission keine genauen Empfehlungen. Es war vorgesehen, die derzeitige Schulstruktur fortzuführen, nur, dass diese in Zukunft auf Basis einer neun- anstatt siebenjährigen Grundschule aufgebaut werden sollte und die Ausbildung somit auf einem höheren Niveau ansetzen konnte. Zur betrieblichen Ausbildung verwies die Schulkommission auf die Tarifvereinbarungen von LO und SAF. Somit lag die Verantwortung für die finale Berufsqualifizierung außerhalb der Schule, letztere könne nur allgemeine Bildung und ein elementares Niveau an Berufsvorbereitung bereitstellen. Dennoch ergab sich als bedeutende Konsequenz aus der Schulreform, dass die nachfolgenden Berufsschulen nun formal mit Sekundarschulbildung gleichgestellt wurden, was sich in höheren Ansprüchen an deren Ausbildungsqualität niederschlug.

Zu Beginn der 1950er Jahre wurde zu diesem Zweck eine erneute Untersuchungskommission speziell für berufliche Bildung eingesetzt (SOU 1954: 11). Deren Hauptziel war die engere Anbindung beruflicher Bildung an das allgemeine Schulsystem, wobei die Linien beruflicher Bildung nach Abschluss der Grundschule parallel zu den übrigen verlaufen sollten. Dies erforderte eine Standardisierung und Zentralisierung der Organisation und Inhalte beruflicher Bildung. Weitere Voraussetzungen waren eine Ausweitung der vollzeitschulischen Ausbildung sowie ein breiterer Ausbildungsinhalt. Somit wurde die bisherige Logik der schulischen Ausbildung als Ergänzung zur betrieblichen verändert. Stattdessen sollte eine grundlegende, vorbereitende Ausbildung in sowohl theoretischer wie praktischer Natur in Schulen stattfinden. Die wirtschaftliche Entwicklung, sowohl hinsichtlich der maschinellen Ausrüstung als auch der Arbeitsorganisation, ließe immer weniger Raum für einen akzeptablen Ausbildungsstandard, der während des alltäglichen betrieblichen Ablaufs erreicht werden konnte. Somit wurde die Berufsschule bevorzugter Ort der Ausbildung, wobei Inhalt, Organisation und Umfang in enger Zusammenarbeit mit den Arbeitsmarktpartnern ausgearbeitet werden sollten (Olofsson 2008: 82). Ziel war

hierbei eine Hebung des derzeitigen Status beruflicher Bildung und mögliche Anpassungsmaßnahmen im Hinblick auf die Neuerungen der Primarschule. Der Bericht schlug schließlich eine Erhöhung der staatlichen Subventionen sowie eine Ausweitung der Berufs- und Werkstattschulen vor. Die betriebliche Ausbildung sollte vornehmlich auf den Handwerksbereich beschränkt bleiben. Stattdessen sollte berufliche Bildung nun zunehmend zentralisiert und die staatliche Kontrolle über diesen Bereich erhöht werden. Diese zusätzlichen finanziellen Hilfen für schulische Ausbildung lagen zu einem Großteil auch darin begründet, dass die Arbeitsmarktpartner die Ausbildung qualitativ und quantitativ nicht in zufriedenstellendem Maße regeln konnten (Olofsson 2008: 66). In der der Reform vorgelagerten Untersuchung wurde zudem betont, dass nicht nur qualifizierte, sondern auch semi-qualifizierte Arbeitskraft benötigt werde. Die Ausbildungsplätze in den Unternehmen seien aber dafür nicht vorgesehen. Stattdessen könne nun die vollzeitschulische Ausbildung über zwei Jahre diesen Zweck erfüllen. Diese Zwei-Jahres-Kurse könnten daraufhin mit nachfolgender Weiterbildung in den Unternehmen, evtl. sogar durch eine betriebliche Ausbildung, ergänzt werden. Dies war unter anderem eine Reaktion auf eine Arbeitgeberbeschwerde: Aufgrund der teuren und komplizierten Maschinen sei es schwierig, Jugendliche ohne Vorkenntnisse ohne Weiteres in den Produktionsprozess einzugliedern (SOU 1954: 11). Nilsson schließt daraus, dass auch vollzeitschulische Ausbildung zu dieser Zeit nicht als spezifischer Ersatz der betrieblichen Ausbildung gedacht war: „This implies that not only part-time but also full-time school-based vocational education was perceived as an integral part of a more extensive programme where the final practical training took place in a firm under an apprenticeship agreement“ (Nilsson 2011: 29).

Basierend auf dieser Untersuchung erfolgte 1955 die Erhöhung des Staatszuschlages zu Berufsschulen in unbegrenzter Höhe. Generell betonte der Gesetzesvorschlag (Riksdagens proposition 1955/139: 10) einige Punkte in Bezug zur zukünftigen Ausformung der beruflichen Bildung: Zunächst sei der Bedarf an beruflicher Bildung gestiegen, nicht nur für qualifizierte, sondern auch für einfachere Tätigkeiten, so dass ein gewisses Maß an technischem Verstand und Überblick über die Arbeitsprozesse gewünscht erschien und dadurch auch der Arbeitsplatzwechsel erleichtert werden sollte. Zudem sei die grundlegende Ausbildung in Schulen zu durchlaufen, da die Arbeitsorganisation und technische Entwicklung in den Unternehmen eine betriebliche Ausbildung zunehmend

erschwere. Weitergehend gebe es keinen Bedarf mehr an einer gesetzlichen Regelung der Ausbildungsfrage, da der betriebliche Ausbildungsteil zwischen den Arbeitsmarktpartnern vertraglich geregelt werde und zudem die schulische Ausbildung die klassische Lehre zunehmend ersetzen werde. Daher sei Berufsbildung auch in das allgemeine Schulsystem zu integrieren. Der Kontakt zwischen Arbeitsleben und Schule sei besonders durch die enge Zusammenarbeit mit dem AY und innerhalb des KÖY zu erreichen. Um diese Ziele zu verwirklichen, sei es notwendig, den Staatsbeitrag für die schulische Berufsbildung zu erhöhen, wobei die Schulträger sowohl öffentlich als auch unternehmensbasiert sein könnten.

Schätzungen gingen davon aus, dass die Zahl der vollzeitschulischen Berufsbildung von etwa 25.000 im Jahr 1949/50 auf knapp 50.000 im Jahr 1970 steigen würde. Bereits 1959 berichtete der KÖY jedoch, dass die Zahl an Schülern in Vollzeitausbildung sich bereits auf etwa 45.000 erhöhte hatte.

Die Reform von 1955 war also zunächst nicht mit dem direkten Ziel auf den Weg gebracht worden, berufliche Bildung zu verschulen. Stattdessen sollte durch die verstärkte staatliche Zuwendung auch zu teilzeitschulischer Berufsbildung der betriebliche Ausbildungsteil gestärkt werden. Die Kommission vertrat die Ansicht, dass durch eine Stärkung des schulischen Teils auch die Beliebtheit einer Ausbildung basierend auf Tarifverträgen gestärkt werden könne (Nilsson 2010: 27). Für die Präferenz der Beibehaltung der damaligen Organisation spricht außerdem, dass auch im handwerklichen Bereich eine Erhöhung für Zuschläge zu Meisterkursen festgesetzt wurde (SOU 1954: 11; Forsell 1973). Erst durch die Einführung der neuen integrierten Sekundarschule 1971 ging die Anzahl der Auszubildenden im Handwerk wieder zurück.

Infolge der Reform nahm die Anzahl der Berufsschulen deutlich zu. Die Zahl der Schüler verdreifachte sich beinahe im Verlauf der 1950er, so dass 1960 über 40.000 von ihnen eine vollzeitschulische Ausbildung abschlossen. In den nächsten zehn Jahren verdoppelte sich diese Zahl noch einmal. Dies muss jedoch nicht als Indiz für den gleichzeitigen Verfall der betrieblichen Ausbildung gewertet werden, da schulische Berufsbildung eher als vorbereitender Teil konzipiert war. Bis 1961 nahm die vollzeitschulische Ausbildung nicht in gleichem Maße zu wie die teilzeitmäßige, danach stiegen beide anteilig etwa gleich stark (siehe Abbildung 10).

In den 1960er Jahren weiteten sich die Reformmaßnahmen auch auf den Sekundarschulbereich aus, so dass auch hier ein spezifisches Untersuchungskomitee eingesetzt wurde (SOU 1963: 42). Darauf aufbauend wurde durch eine Parlamentsentscheidung 1964 die Reform der oberen Sekundarschule beschlossen, die sowohl die bisherige Sekundarschule als auch Handelsschulen und technische obere Sekundarschulen integrieren sollte. Weitergehend war eine engere Koordination mit dem bisherigen zweijährigen Programm der Berufsschulen vorgesehen. Als flankierende Maßnahme wurde das KÖY 1963 aufgelöst, um zu unterstreichen, dass Sekundar- und Berufsbildung nun als Teile eines einheitlichen Systems betrachtet wurden und die Verantwortung für grundlegende berufliche Bildung wieder dem SÖ übertragen.

Diese Strukturreformen und der starke Schüleranstieg in den Berufsschulen bildeten wiederum die Grundlage für die Einsetzung der YB 1963, die von Bildungsminister Ragnar Edenman eingesetzt wurde (SOU 1966: 3). Neben der organisatorischen Koordination zu den Reformen des allgemeinen Schulsystems sollte auch erfasst werden, wie berufliche Bildung so umgestaltet werden könne, dass sie eine schnelle und flexiblere Anpassung an strukturelle Verschiebungen im Wirtschaftsbereich ermöglichte. Es wurde ein Anstieg der Schüler im Bereich beruflicher Bildung von weniger als 15 Prozent einer Alterskohorte zu Beginn der 1960er Jahre auf 25 bis 30 Prozent in den 1970er Jahren erwartet. Dieser Anstieg und die neue Form einer Sekundarschule machten eine bessere Koordination der unterschiedlichen Studienschwerpunkte notwendig sowie die Ausweitung der Vermittlung theoretischer Kenntnisse. Als Ergebnis der Untersuchung wurde eine umfassende organisatorische und inhaltliche Umstrukturierung beruflicher Bildung vorgeschlagen. Es sollten weniger und breitere zweijährige Studienprogramme eingeführt werden.

Auch die inhaltliche Kontrolle dieser Programme sollte strikter gehandhabt werden, da trotz der Bestrebungen einer engeren inhaltlichen Koordinierung seit den 1950er Jahren die Berufsschulen immer noch stark vom Engagement der jeweiligen Gemeinden oder Unternehmen abhingen und der spezifische Ausbildungsinhalt stark variierte. Durch den Transfer zu SÖ 1964 begann eine graduelle Angleichung zu zentral bestimmten Unterrichtsplänen für die Berufsschulen (Olofsson/Thunqvist 2014: 14).

Das SÖ präferierte die von YB vorgeschlagene Verbreiterung der Grundausbildung in schulischer Form mit erhöhten Möglichkeiten späterer Spezialisierung und Weiterbildung im Betrieb oder neuen Abteilungen der Berufsschulen. Als Grund für diese

breite Ausrichtung führte das SÖ in seinem Remiss zu dieser Untersuchung unter anderem an, dass es nur sehr schwer möglich sei, den wirtschaftlichen Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft zu prognostizieren: „Nachdem der Bedarf des Arbeitslebens an Arbeitskräften mit Berufsbildung in verschiedenen Berufen nicht festgestellt werden kann, muss die Ausbildung so organisiert werden, dass die Schüler die Möglichkeit erhalten einen Beruf [...] innerhalb gewisserer größerer Sektoren zu wählen.“¹⁵⁴ Dies müsse organisatorisch durch eine verbreiterte Ausbildung für unterschiedliche Sektoren erzielt werden:

„Als primärer Ausgangspunkt für die Planung eines Ausbildungswesens muss die Nachfrage der Schüler nach Ausbildung zugrunde liegen. Ein Grund hierfür ist die Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Ausbildungen in einem ansonsten obligatorischen Schulbesuch mit der Möglichkeit, sich nach Abschluss des genannten Schulbesuchs gewisser weiterer Ausbildung zu unterziehen. [...] Wenn die Wahl der Schüler nicht durch die Behörden gesetueert werden soll, bleiben die Attraktivität der verschiedenen Ausbildungswege und die Voraussetzungen der Schüler entscheidend.“¹⁵⁵

Zudem spreche für eine Verbreiterung der Inhalte, dass die Jugendlichen ihre Berufswahl möglichst weit hinausschieben wollten: „Ein auffälliger Zug in der heutigen Schule ist, dass die Schüler wünschen, solche Ausbildungswege zu wählen, die so lange wie möglich Wahlmöglichkeiten für einen letztendlichen Beruf offenhalten [...]. Als Ausdruck hierfür kann die starke Nachfrage nach langen Ausbildungen theoretischer Natur betrachtet werden“ (Hervorhebungen im Original, AW).¹⁵⁶

Dennoch versprach sich das SÖ auch wirtschaftliche Vorteile durch solch eine Organisation:

„Das kann nämlich Weiterbildungen und Umschulungen erleichtern und macht die Arbeitskraft flexibler für Veränderungen im Arbeitsleben [...]. Indem man eine breite Grundausbildung für einen größeren Anteil von Berufen nicht mit einer unmittelbar anwendbaren Spezialausbildung im Rahmen von zwei Jahren kombi-

¹⁵⁴ Remiss SÖ zu SOU 1966: 3; NA SAF F14ED:33: „Eftersom arbetslivets behov av arbetskraft med yrkesutbildning inom olika yrken inte kunnat fastställas bör utbildningen organiseras så att eleverna får möjlighet att välja yrke [...] inom vissa större sektorer.“

¹⁵⁵ Remiss SÖ zu SOU 1966: 3; NA SAF F14ED:33: „Som primär utgångspunkt för ett utbildningsväsens planering behöver ligga elevernas efterfrågan på utbildning. Skälet härför är valfriheten mellan olika utbildningar i en övrigt obligatorisk skolgång samt friheten att efter nämnda skolgång underkasta sig viss utbildning. [...] Om inte elevernas val skall styras av myndigheterna blir det attraktiviteten hos de olika utbildningsvägarna och elevernas förutsättningar som blir avgörande.“

¹⁵⁶ Remiss SÖ zu SOU 1966: 3; NA SAF F14ED:33: „Ett påfallande drag inom skolan idag är elevernas önskan att välja sådana utbildningsvägar, som så mycket som möjligt bibehåller valmöjligheterna för ett slutligt yrke [...]. Ett uttryck härför synes vara den starka efterfrågan på långa utbildningar av teoretisk natur.“

nieren kann, sind im Produktionsleben Tendenzen ersichtlich, lieber ein Produkt zu akzeptieren, welches nicht vollkommen fertig ist, aber das stattdessen auf Dauer leichter auf neue Tätigkeiten umgestellt werden kann. Eine Tätigkeit spezieller Natur kann in baldiger Zukunft inaktuell werden und zu Umschulungsbedarf führen. [...] Organisatorisch muss man hier auf ein System hinarbeiten, in welchem Jugend- und Erwachsenenbildung zusammengehalten sind.“¹⁵⁷

War zuvor noch größtenteils in Hinblick auf einen spezifischen Beruf ausgebildet worden, galt die Ausbildung nun eher einem breiten Segment des Arbeitsmarktes, was es zusätzlich erschwerte, die Ausbildung an einen Arbeitsplatz zu verlegen. Das Programm der neuen Schulform sollte breiter und eher an Berufsfeldern als an spezifischen Tätigkeiten ausgerichtet sein. Ergänzt werden sollte diese Grundbildung dann durch spezifischere Kenntnisse im Arbeitsleben. Somit waren auch die Bildungsprogramme der Sekundarschule eher als breite, berufsvorbereitende Elemente angelegt, die eine Grundbildung vermitteln sollten. „The final qualified education, which is described as the responsibility of trade and industry, should take place afterwards“ (Olofsson/Thunqvist 2014: 14).

Insgesamt ergaben sich aus den Reforminitiativen im Bereich des allgemeinen Schulsystems also bedeutende Konsequenzen auch für die Organisation der Berufsbildung. Einerseits sollte eine Gleichwertigkeit zwischen den Bildungswegen erzielt werden und andererseits leitete der starke Zustrom von Jugendlichen zu Berufsschulen nach dem Reichstagsbeschluss 1955 einen Strukturwandel der Organisation beruflicher Bildung ein: Dadurch war bereits eine quantitative Verschiebung im Bereich beruflicher Bildung erreicht, die Strukturreform der späten 1960er Jahre brachte daraufhin eine organisatorische Umstrukturierung mit sich. Der Staat sah nun als zunehmendes Ziel die Ausweitung beruflicher Bildung in breiter, schulischer Form für alle Jugendlichen als Vorbereitung auf eine spätere Spezialisierung und fortlaufende Umschulungsmaßnahmen. Berufsbildung wurde nun als dringende Staatsaufgabe betrachtet ähnlich der Einführung des elementaren Volksunterrichts einhundert Jahre zuvor (Nilsson 1981: 136).

¹⁵⁷ Remiss SÖ zu SOU 1966: 3; NA SAF F14ED:33: „Det kann nämligen underlätta vidareutbildningar och omskolningar och göra arbetskraften mer flexibel till förändringar i arbetslivet. [...] De nuvarande yrkesutbildningen omfattar i genomsnitt två år och förser produktionslivet med i princip specialutbildad och därmed omedelbar användbar personal. In den mån en bred grundutbildning för ett större antal yrken inte kann kombineras med en omedelbart användbar specialutbildning inom ramen två år, synes tendensen inom produktionslivet vara att hellre acceptera en produkt, som inte är fullt färdig, men som i stället på sikt är lättare omställbar för nya verksamheter. En verksamhet av specialnatur kann inom en snar framtid bli inaktuell och ledar då till et omskolningsbehov. [...] Organisatoriskt bör man härvidlag arbeta mot ett system, där ungdoms- och vuxenutbildningarna är sammanhållna“.

Parteien

Wie bereits angeführt, waren parlamentarische Entscheidungen nicht so stark konfrontativ ausgeprägt, was unter anderem auf das ausgeprägte staatliche Untersuchungswesen und korporatistische Verwaltungsstrukturen zurückzuführen ist. Die autonome Stellung der Verwaltung und ihr hohes Gewicht im Vergleich zum Parlament bewirkten, dass in Schweden die Verwaltung eine zentrale Anlaufstelle für Interessengruppen wurde und diese nicht zwangsläufig den Umweg über die Parteien suchen mussten. Therborn et al. (1978) argumentieren ähnlich, wenn sie die Bedeutung korporatistischer Strukturen im Vergleich zu elektoraler, parlamentarischer Stärke der Sozialdemokraten diskutieren. Dadurch, dass Interessengruppen bereits sowohl an der Politikformulierung als auch an deren Implementation mitwirkten, standen ihnen alternative, direktere Einflussmöglichkeiten zur Verfügung. Diese grundlegenden Sachverhalte müssen in der Diskussion über Parteieneffekte für Schweden berücksichtigt werden.

In Schweden gab es keine starke, vereinte politische Rechte, die konservative Arbeitgeber und Bildungspolitiker miteinander verband (Hickox/Lyon 1998: 32). Traditionell setzen sich rechte Bildungspolitiker für eine deutliche Aufrechterhaltung der Aufteilung zwischen theoretischer, akademischer und praktischer, beruflicher Bildung ein, die so auch zur Erhaltung der sozialen Ordnung beitragen sollte (Lundahl 1989). In der Nachkriegszeit jedoch setzen sich Konservative teilweise für die Gleichstellung beruflicher Bildung ein, um diese auch für begabte Schüler weiterhin attraktiv zu erhalten. Zudem waren die traditionellen Verfechter eines elitären, gegliederten Schulsystems nach deutschem Vorbild in Folge des Zweiten Weltkriegs geschwächt: Die Heranziehung deutscher Lösungsmuster als vorbildhafte Referenzelemente waren nun deutlich delegitimiert (Hickox/Stina Lyon 1998: 33).

1938 brachte ein Angehöriger der liberalen Partei (*Folkpartiet*) einen Antrag in den Reichstag ein,¹⁵⁸ der die aktuelle Ausbildungssituation beklagte, speziell die geringe Anzahl der Jugendlichen, die über eine Berufsausbildung verfügten (nur etwa sieben Prozent der Jugendlichen im Alter von 14 bis 20 Jahren). Ein Kritikpunkt war weitergehend, dass der theoretische Teil in Teilzeit erfolgte mit einer sehr geringen Stundenzahl pro Woche, so dass sich kaum über eine grundlegende Berufsausbildung sprechen ließe. Stattdessen

¹⁵⁸ Riksdagstryck 1938, Motioner i FK 145.

sei es notwendig, die Ausbildung zu verbreitern, so dass sich die Auszubildenden später zwischen verschiedenen Berufsmöglichkeiten entscheiden könnten und dieses weitergehend einen höheren Anstellungsschutz für den einzelnen in Zeiten schwacher Konjunktur biete.¹⁵⁹ Zudem sei so eine bessere Versorgung mit Arbeitskraft während demografisch schwacher Jahrgänge gewährleistet, da berufliche Bildung auch als Investition zu betrachten sei. Daraus folgend wurde erneut die Möglichkeit eines Ausbildungsgesetzes angedacht. Der Ausbau und die qualitative Verbesserung des schulischen Teils der Ausbildung seien allerdings nur in Einklang mit höherem Staatszuschuss denkbar. Zunächst sei daher eine erneute Untersuchung der Berufsbildungsorganisation notwendig. Der Reichstag lehnte den Vorschlag zwar ab, allerdings ist wichtig, hervorzuheben, dass er bereits viele der nach dem Zweiten Weltkrieg durchgesetzten Maßnahmen beinhaltete: So setzte er Berufsbildung deutlich in Bezug zu ökonomischen und demografischen Motiven, die auch seit den 1950er Jahren als Begründung einer Reform angeführt wurden. Ein gravierender Kritikpunkt war auch hier das Unvermögen der Unternehmen selbst, für eine ausreichende Ausbildung aufzukommen, weshalb der schulische Teil deutlich gestärkt werden sollte.

Interessant ist die Reaktion der Sozialdemokraten auf diesen Vorschlag: Arthur Engberg, der zuständige Staatsrat für Ausbildungsfragen, betonte, dass eine große neue Untersuchung nicht notwendig sei, da es bereits einige Untersuchungen zu diesem Thema gebe und deren Ergebnisse zunächst abgewartet werden sollten. Weitergehend zweifelte er an der Notwendigkeit einer grundlegenden Ausbildung, da der Ausbau allgemeinbildender Fächer zu Lasten spezifischerer Ausbildungsinhalte gehen könnte. Deshalb sollte die Ausbildung vor allem auf den praktischen Teil konzentriert bleiben und die Hauptverantwortung für diese liege weiterhin bei den Unternehmen in Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften, die die spezifischeren Inhalte festlegen sollten.¹⁶⁰ Diese Position dürfte in engem Zusammenhang zu der von der LO zu dieser Zeit vertretenen Position betrachtet werden, welche nach Abschluss des Saltsjöbaden-Abkommens eine tarifvertragliche Lösung bevorzugte und den Bereich der Berufsbildung von staatlichem Einfluss freihalten wollte.

¹⁵⁹Riksdagstryck 1938, Motioner i FK 145: 7: „Genom en god yrkesutbildning blir ha nicke bunden till en sysselsättning, utan flera möjligheter kunna öppnas för honom på hans speciella verksamhets fält.“

¹⁶⁰ Riksdagstryck 1938, Protokoll i FK 23: 57–59.

Bertil Ohlin, Parteiführer der Liberalen, reichte in Anschluss an die Werkstattsschuluntersuchung einen Antrag für die Liberalen im Reichstag ein,¹⁶¹ in welchem eine Aufsichtsbehörde für berufliche Bildung gefordert wurde, die einen zukünftigen geordneten Ausbau der beruflichen Bildung garantieren konnte und zudem durch die Einbeziehung der Arbeitsmarktpartner sichern sollte, dass öffentliche Berufsbildungsbestrebungen in engem Kontakt zum Arbeitsleben stehen. Und auch Gösta Bagge, ein konservativer Ökonom und Politiker, der 1941 das Amt des Bildungsministers bekleidete, betonte, dass es wichtig sei, die Arbeitsmarktpartner in den staatlichen Teil der Ausbildung einzubeziehen und zugleich den staatlichen Zuschuss für die Ausweitung der zentralen Werkstattsschulen in Regie der Landstinge zu erhöhen.¹⁶² Diese Punkte lassen sich später auch in der sozialdemokratischen Politik wiederfinden: eine Ausweitung qualifizierter und vollzeitschulischer Berufsbildung bei gleichzeitiger Unterstützung korporativer Verwaltungsstrukturen.

Liberales, Konservative und Sozialdemokraten stimmten darin überein, dass berufliche im Vergleich zu allgemeiner Bildung aufgewertet werden solle, so fiel nun häufiger der Begriff der „Sackgasse“ (*återvändsgränd*) bezüglich beruflicher Bildung im Vergleich zu allgemeinen Bildungswegen.¹⁶³ Eine Voraussetzung dafür sei eine breitere, schulische Grundlage, die nicht in Einklang mit spezifischen Fertigungsübungen im Betrieb stehen könne. Der Reichstagsbeschluss zur Erhöhung des finanziellen Zuschusses zu den Werkstattsschulen 1955 war somit ein weiterer Schritt in Richtung vollzeitschulischer, vorbereitender Berufsbildung. Der Vorschlag zur Reform des Berufsschulwesens von 1955 stieß im Reichstag auf fast keine Opposition, stattdessen teilten die Parteien die Auffassung des Ausbaus und der Statusanhebung der Berufsbildung. Und auch der AY unterstützte diese Auffassung, so dass es einen breiten Reformkonsens gab (Olofsson 2008: 83).

Während in den 1940er Jahren die Hauptlinie der sozialdemokratischen Ausbildungspolitik war, dass die Unternehmen diesbezüglich die Hauptverantwortung trugen, außer im Falle von hoher Arbeitslosigkeit, in welchem der Staat eine stärkere Rolle spielen sollte, änderten die Sozialdemokraten ihre Einstellung zu beruflicher Bildung im Laufe

¹⁶¹ Riksdagstryck 1941, Motioner i FK 189.

¹⁶² Riksdagens proposition 1941/71.

¹⁶³ Beispielsweise betonte der konservative Politiker Gösta Bagge, Riksdagstryck 1943, Protokoll i FK 24: 110: „Berufsbildung sei eine „Sackgasse für ehrgeizige und kundige Schüler, ohne dass ihnen die Möglichkeit gegeben sei, darauf aufbauend in gleichem Umfang wie auf theoretischen Bildungsanstalten fortzuschreiten“, „en återvändsgränd för en ambitiös och kunnig elev, utan det skall vara möjligt att därifrån gå vidare på samma sätt som från de teoretiska utbildningsanstalterna“.

der Zeit. Bereits im Nachkriegsprogramm von 1944 (*Arbetarrörelsens efterkrigsprogram 1944*) war die Einführung einer verpflichtenden neunjährigen Grundschule mit einer Stärkung des berufsbildenden Anteils vorgesehen, was eine Erhöhung der staatlichen Tätigkeit in diesem Bereich bedingte. Stattdessen wurde die betriebliche Ausbildung nun als Komplement zur öffentlichen, schulischen Berufsbildung betrachtet. Dies stand im Gegensatz zu den von sozialdemokratischen Politikern wie Arthur Engberg und Gustav Möller vertretenen Ansichten. Josef Weijne, der damalige Bildungsminister, betonte die Bedeutung sowohl allgemeiner wie beruflicher Anteile in der Ausbildung. Daher sollte die Schulzeit verlängert und die Differenzierung in verschiedene Berufe länger hinausgeschoben werden (Riksdagstryk 1950, Protokoll i FK Nr. 23: 28). Den Unternehmen kam weiterhin eine Rolle für die praktische Ausbildung zu, allerdings sei es allein im Betrieb nicht möglich, die breite Ausbildung zu erlangen, die im Reformvorschlag zu berufsvorbereitenden Grundschulklasse 9y vorgesehen war.

Bezüglich der Gymnasialschulreform einigten sich ebenso alle Parteien auf eine positive Stellungnahme, auch in den Ausschussbehandlungen gab es keine größeren Einwände. Zwei Eingaben im Reichstag betonten die sich möglicherweise ergebenden Schwierigkeiten durch die Verbreiterung der Ausbildung.¹⁶⁴ Ein Grund für die Zustimmung aller Parteien war die empfundene Dringlichkeit, arbeitsmarktbezogene Bildung attraktiver für Jugendliche zu machen und somit den Ansturm auf die theoretischen, allgemeinbildenden Zweige einzudämmen. Nach dreißig Jahren Reformarbeit herrschte in allen Parteien weitgehender Konsens, dass die grundlegende Berufsbildung eine öffentliche Aufgabe sei (Olofsson 2008: 91). Ein zentrales Instrument war daher die Integration des Schulsystems. Durch eine stärkere Zentralisierung strebten die Sozialdemokraten zudem einen größeren Einfluss auf eine egalitäre Stratifikation der Gesellschaft an. Dabei stimmte die SAP im Einklang mit den Zielen der LO überein, die nun auch vorwiegend die Aufwertung beruflicher Bildung und manueller Tätigkeiten im Vergleich zu akademischen Tätigkeiten vorantreiben wollte.

Unterstützt wurde die SAP in ihrem Reformvorhaben von der Zentrumspartei (*Centerpartiet*), die eine höhere staatliche Verantwortung für die Schaffung guter Ausbildungsmöglichkeiten vorsah. „Ausbildung erhöht die Möglichkeiten des einzelnen Men-

¹⁶⁴ Riksdagstryck 1968, Motioner i FK 1004.

schen auf ein richtiges und bedeutungsvolles Leben. Es ist die Aufgabe der Gesellschaft, allen die Möglichkeit auf eine gute und gleichwertige Ausbildung zu bieten, unabhängig von der Berufsausrichtung, Wohnort und sozialem Hintergrund“.¹⁶⁵ Ebenfalls betonte die Zentrumspartei aufgrund der wirtschaftlichen Ausrichtung den höheren Bedarf an Umschulungsmaßnahmen und Erwachsenenbildung. Die konservative Partei (*Högerpartiet*, seit 1969 *Moderata Samlingspartiet*) interessierte sich eher für steuerpolitische Fragen und den Rückbau öffentlicher Ausgaben allgemein, so dass die Schulfrage kein zentrales Element bildete (Lundahl 1997).

Zusammenfassend wurden viele der Ideen, die nach dem Zweiten Weltkrieg zur Umgestaltung beruflicher Bildung führten, bereits zuvor von Politikern unterschiedlicher Parteien diskutiert. Somit lässt sich auch keine deutliche Opposition gegen die Ausweitung vorbereitender Berufsbildung in schulischer Form feststellen. Allerdings gab es mehrere Gründe dafür: Die konservativen Politiker wollten vor allem verhindern, dass berufliche Bildung nur noch von den Schülern gewählt wird, die Schwierigkeiten mit dem allgemeinen Schulsystem bekommen und durch die formale Gleichstellung von beruflicher und allgemeiner Bildung auch Begabungsreserven abschöpfen. Zudem sahen sie die zentralen Qualifikationsansprüche der schwedischen Wirtschaft in einer breiten, flexibleren Ausbildung mit späterer Spezialisierung im Betrieb und der möglichen Flexibilisierung der Arbeitskraft besser erfüllt. Für die Sozialdemokraten war die Gleichstellung beruflicher Bildung ein breiterer Aspekt zur Erzielung von Chancengleichheit und einer egalitäreren Gesellschaft und eine individuelle Absicherungsmaßnahme gegen Arbeitslosigkeit. Berufsbildung war eng verknüpft mit der propagierten aktiven Arbeitsmarktpolitik. Die Verschulung beruflicher Bildung wurde somit als Instrument für unterschiedliche Zielsetzungen bevorzugt. Konflikte bestanden eher in Bezug auf die konkrete inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung innerhalb der Schule, als auf den Lernort bezogen.

¹⁶⁵ Parteiprogramm Centerpartiet 1970: „Utbildning ökar den enskilda människans möjligheter till et rikt och meningsfullt liv. Det är samhällets uppgift att svara föratt alla ges möjlighet tillgod och likvärdig utbildning, oavsett yrkesinriktning, bostadsort och social bakgrund“.

5.3 Zusammenfassung

Nach Auflösung der Zünfte in Schweden setzte sich der Handwerkssektor um die Jahrhundertwende für eine gesetzliche Regelung der Ausbildungsfrage ein und versuchte seine Assoziationsmacht durch Drängen auf eine Mittelstandspolitik zu stärken. Die erarbeiteten Gesetzesvorschläge stießen jedoch sowohl bei Gewerkschaften, Arbeitgebern und dem Handwerk selbst auf Kritik, wobei die SHO vor allem ihre als zu gering erachtete Rolle und einen zu starken staatlichen Einfluss kritisierte. Die SHO selbst erkundigte sich über die Ausgestaltung der Ausbildung in anderen Ländern und betrachtete besonders das württembergische Modell als vorbildhaft. Zwar probierte die SHO eine gesetzliche Regelung bis in die 1940er Jahre voranzutreiben, zeigte sich jedoch dabei als nicht erfolgreich. Insbesondere nach Abschluss des Saltsjöbaden-Abkommens 1938 und der daraufhin etablierten engen Zusammenarbeit von LO und SAF in Ausbildungsfragen, erschien eine gesetzliche Regelung der Ausbildung nicht mehr durchsetzbar. Somit übte die Ausbildung im Handwerk keinen Einfluss auf die Ausgestaltung der Ausbildung im industriellen Bereich aus.

Der industrielle Sektor zeigte zunächst kein besonderes Interesse an der Ausbildungsfrage und wollte somit auch eine gesetzliche Regulierung in diesem Bereich vermeiden. Infolge der Initiativen der SHO sowie der Einführung der praktischen Jugendschulen 1918 und der dabei vorgesehenen Etablierung eines Gesetzes, das Auszubildende zu einem ergänzenden Besuch einer Berufsschule verpflichten sollte, verstärkten LO und SAF ihre Kooperationsbemühungen. Nach Abschluss des Saltsjöbaden-Abkommens 1938 gründeten sie in Form des AY eine eigene Institution für den Ausbildungsbereich. Beide hatten sich auf eine umfassende Rationalisierungspolitik verständigt und fürchteten, dass gesetzliche Regulierungen hemmend darauf einwirken würden, weshalb tarifvertragliche Lösungen bevorzugt wurden. Als die vom AY angestrebten Ziele jedoch nicht den gewünschten Erfolg erbrachten, zeigten sich einige Arbeitgeber offener gegenüber vollzeitschulischen Ausbildungsmodellen sowohl in eigenen Unternehmensschulen als auch in den öffentlichen Werkstattschulen. Diese Art der Ausbildung sahen sie als notwendige vorbereitende Ausbildung, da eine Ausbildung direkt in der Produktion durch einen eng getakteten Arbeitsablauf und den Einsatz teurerer Maschinen erschwert werde. Durch die 1955 beschlossene Erhöhung der Staatszuschüsse für Werkstattschulen, stieg die Anzahl

dieses Schultyps sowie der Schüleranteil darin enorm an. Durch die Reformen des allgemeinen Schulsystems sowie die Präferenz vieler Jugendlicher für allgemeine, theoretische Bildungswege befürchtete die SAF, dass berufliche Bildung gegenüber allgemeinen Bildungswegen zunehmend an Attraktivität verlieren werde und strebte deshalb eine Aufwertung des Status beruflicher Bildung an, um diese weiterhin als attraktive Alternative für Jugendliche zu erhalten. Trotz Vorbehalten einiger SAF-Mitglieder wurde die Eingliederung in das allgemeine Schulsystem als mögliches Mittel dazu anerkannt.

Um die Jahrhundertwende betrachtete die LO die Ausweitung der Ausbildungsverhältnisse kritisch, vor allem unter dem Gesichtspunkt der Niedriglohnkonkurrenz zu älteren Beschäftigten und der Ausbeutung des Auszubildenden als billige Arbeitskraft. Durch eine intensiviertere Zusammenarbeit mit der SAF bevorzugte die LO im Laufe der Zeit eine gemeinsame Lösung der Ausbildungsfrage. Auch für die LO stellte berufliche Bildung zunächst einen Gegenstand dar, der nicht im politischen Raum durch Gesetze, sondern im wirtschaftlichen Raum mittels Tarifverträgen geregelt werden sollte. Dabei hatte sich die LO zusammen mit der SAF auf eine umfassende Rationalisierungspolitik verständigt, wobei das erzielte Wirtschaftswachstum insbesondere zu einer höheren Verteilungsgerechtigkeit innerhalb der schwedischen Arbeiterschaft beitragen sollte. Zudem bildete eine verbesserte Berufsbildung einen Kernpunkt der aktiven Arbeitsmarktpolitik, die die LO insbesondere nach Vorstellung des Rehn-Meidner-Modells propagierte. Im Laufe der 1960er Jahre fürchteten Vertreter der LO verstärkt eine Dualisierung des Arbeitsmarktes zwischen jungen, gutausgebildeten und älteren, bedingt arbeitsfähigen Beschäftigten. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, rückte die LO verstärkt Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auch für erwachsene Beschäftigte in den Vordergrund, um so eine weitere Flexibilisierung und erhöhte Mobilität der schwedischen Arbeiterschaft zu erzielen. Die schulische Berufsbildung galt somit als Vorbereitung für eine spätere Spezialisierung im Betrieb. Dabei wurde die Erhöhung der Mobilität auch unter dem Aspekt der Absicherung des einzelnen vor Arbeitslosigkeit diskutiert. Weitergehend unterstützte sie die von der sozialdemokratischen Partei vorangetriebene Politik der Chancengerechtigkeit und einer möglichst langen Offenhaltung unterschiedlicher Bildungswege, was eine engere Anknüpfung mit dem allgemeinen Schulsystem voraussetzte. Somit zeigte sie sich gegenüber der Einordnung beruflicher Bildung ins allgemeine Schulsystem und damit der Zuständigkeit des Staates für diesen Bereich positiv gestimmt.

Die kooperativen Arbeitsbeziehungen in Schweden erleichterten die Zusammenarbeit zwischen LO und SAF, so dass diese nach Abschluss des Saltsjöbaden-Abkommens und in Reaktion auf die latente Absicht, eine gesetzliche Regelung der Ausbildung einzuführen, ihre Zusammenarbeit auch im Ausbildungsbereich verstärkten. Dies schlug sich in der Gründung einer eigenen Institution, des *Arbetsmarknades Yrkesråd*, 1944 nieder. Des-
sen Hauptziel war zunächst die quantitative Ausweitung der Ausbildungsverhältnisse. Da-
zu erarbeitete der AY Rahmenbestimmungen zur Ausbildung, die dann von den neuge-
gründeten, paritätischen, branchenspezifischen Lehrlingskomitees umgesetzt werden soll-
ten. Mitte der 1950er Jahre zeigten sich die Vertreter des AY jedoch kritisch bezüglich
bisheriger Erfolge, da die Zahl der Ausbildungsverhältnisse entgegen ursprünglichen Be-
strebungen zurückgegangen war. Infolgedessen beschäftigte sich der AY damit, wie die
Ausbildung sowohl für die einzelnen Unternehmen als auch für die Jugendlichen attrakti-
ver gestaltet werden konnte. Aufgrund des fortbestehenden *poaching*-Problems erwägte der
AY auf Arbeitgeberseite daher die Einführung eines Umlageverfahrens zur gerechteren
Verteilung der Ausbildungskosten, welches von den einzelnen Unternehmen jedoch abge-
lehnt wurde. Dabei wurde auf Seiten der Jugendlichen insbesondere die Lohnfrage disku-
tiert, da sowohl die Lohnkompression als auch das dominante Akkordlohnsystem die ma-
teriellen Anreize zur Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses negativ beeinflussten.
Nach dem Reichstagsbeschluss 1955 und der verstärkten Ausweitung der Werkstattschu-
len, sah der AY in diesen vor allem für kleine Unternehmen eine Möglichkeit, Jugendliche
nach Abschluss einer vollzeitschulischen Ausbildung im Betrieb in kurzer Zeit kosten-
günstig auszubilden. Auch die großen Unternehmen beklagten nun verstärkt, dass eine
direkte Ausbildung im Betrieb aufgrund einer eng getakteten Produktion und der Anwen-
dung teurerer Maschinen nur schwer möglich sei, weshalb sich zunehmend die Präferenz
einer vorbereitenden Ausbildung durchsetzte, die auch in vollzeitschulischer Form statt-
finden konnte. Einen entscheidenden Faktor für die Zustimmung der Zusammenlegung
allgemeiner und beruflicher Bildungswege in die neue Gymnasialschule bildete dabei die
prestigemäßige Aufwertung beruflicher Bildungsgänge und somit eine auch formale
Gleichstellung mit allgemeiner Gymnasialbildung. Dabei konzentrierte sich der AY dar-
aufhin eher auf Fragen, wie eine enge Zusammenarbeit zwischen der Arbeitswelt und der
Schulaufsicht auch in Zukunft gesichert werden konnten.

Der schwedische Staat kennzeichnete sich durch eine korporative Verwaltungsorganisation. Dies lässt sich einerseits am staatlichen Untersuchungswesen erkennen, in welches auch unterschiedliche Interessenorganisationen stark involviert waren, und andererseits an der Einrichtung einer spezifischen Verwaltungsbehörde für berufliche Bildung 1943, des KÖY, in welches auch Vertreter der SAF und der LO eng eingebunden waren. Zwischen KÖY und AY bestanden hohe personelle Überschneidungen. Der bescheidene Widerstand gegen eine Überführung der Zuständigkeit für berufliche Bildung vom KÖY zum SÖ kann unter anderem durch den Aspekt des Organisationslernens erklärt werden, wobei die traditionell enge Verbindung zwischen der Verwaltung und den Arbeitsmarktpartnern vertrauensbildend auch auf die Absicherung zukünftiger Einflussnahme wirkte. Dabei verfolgte der Staat auch eigenständige Ziele im Bereich beruflicher Bildung. Unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten sollte durch die Einrichtung vollzeitschulischer Ausbildungsstätten vor allem eine ausreichende Versorgung mit Ausbildungsplätzen auch während wirtschaftlicher Schwächephasen sichergestellt werden, in welchen betriebliche Ausbildungsplätze zurückgingen. Dabei wurde in den staatlichen Untersuchungen häufig auf die Bedeutung internationaler Konkurrenz verwiesen, was gerade für die exportorientierte schwedische Wirtschaft von hoher Bedeutung war. Vollzeitschulische, staatliche Berufsbildung wurde zudem unter sozialpolitischen Gesichtspunkten vorangetrieben, so dass die Werkstattschulen in den 1930er Jahren einerseits als Mittel der Bekämpfung hoher Jugendarbeitslosigkeit genutzt und zudem auf Landstingsniveau ausgebaut wurden, um den Zugang zu beruflicher Bildung auch in ländlicheren Regionen zu verbessern.

Somit etablierte der Staat bereits vor dem Zweiten Weltkrieg vollzeitschulische Berufsbildungsinstitutionen, wobei diese zunächst nur als Alternative konzipiert waren, im Laufe der Zeit aber sowohl bei den Unternehmen als auch bei den Jugendlichen an Bedeutung gewannen. Dies ist auch erkennbar an der Erhöhung der staatlichen Zuschüsse durch den Reichstagsbeschluss von 1955, woraufhin dieser Schultyp weiter expandierte und die Schüleranzahl weit über die prognostizierten Zahlen hinaus anstiegen. Die Etablierung der Gymnasialschule 1971 erfolgte im Rahmen zahlreicher Reformen des allgemeinen Schulsystems und geschah letztlich unter einem weitgehenden Konsens: Die sozialdemokratische Partei strebte dadurch eine erhöhte Chancengerechtigkeit und eine Demokratisierung des Bildungswesens an, konservative Politiker sahen in der Zusammenlegung der Schulformen unter staatlicher Aufsicht ein Mittel, berufliche Bildung für Jugend-

liche weiterhin attraktiv zu erhalten und so eine Ablenkung der Schülerströme von allgemeinbildenden, theoretischen Bildungswegen zu erzielen.

Kapitel 6: Staatszentrierte Berufsbildung in Frankreich und Schweden – Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Dieses Kapitel analysiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Entwicklungsprozesse und Ausformung staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich und Schweden. Dabei werden zunächst die beiden institutionellen Entwicklungspfade einander gegenübergestellt, woraufhin die verschiedenen Kausalketten analysiert werden, die zum Ergebnis staatszentrierter Berufsbildung in beiden Ländern führten. Abschließend befasst sich dieses Kapitel mit der konkreten Ausgestaltung dieses Modells in beiden Ländern und stellt somit die Frage nach der durch die gleiche typologische Zuordnung suggerierte Ähnlichkeit beider Berufsbildungssysteme.

6.1 Vergleich der Entwicklungsprozesse in Frankreich und Schweden

Im Folgenden werden zunächst die Entwicklungspfade der institutionellen Ausgestaltung beruflicher Bildung in beiden Ländern miteinander verglichen, woraufhin eine Analyse der unterschiedlichen Kausalketten entlang der im Theoriekapitel entwickelten Überlegungen erfolgt.

6.1.1 Pfadentwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung

In beiden Ländern lässt zunächst grob eine ähnliche Abfolge in der institutionellen Ausgestaltung beruflicher Bildung erkennen. Die betriebliche Ausbildung erfolgte nach Auflösung der Zünfte zunächst weitestgehend unreguliert. In Frankreich etablierte der Staat allerdings in den 1880er Jahren bereits in geringem Umfang vollzeitschulische Berufsschulen auf mittlerem Ausbildungsniveau. Erst gegen Ende des Ersten Weltkriegs wurde auch die betriebliche Ausbildung in beiden Ländern reformiert. Diese stärkere staatliche Intervention erfolgte mit dem Ziel, ein duales Modell zu etablieren, in welchem die betriebliche Lehre durch theoretischen Unterricht ergänzt werden sollte. In Frankreich wurde dazu

1919 ein Gesetz verabschiedet, in Schweden bestand die Absicht, die Einführung der neuen Schulformen 1918 durch ein Gesetz zu vervollständigen, das die Auszubildenden zu einem ergänzenden Besuch dieser verpflichten sollte, letztlich jedoch nicht durchgesetzt wurde. Somit blieb der theoretische Ausbildungsanteil in Schweden zunächst freiwillig. In beiden Ländern waren sowohl der Staat, hauptsächlich in Form der Kommunen, sowie private Unternehmen an der Ausbildung beteiligt, so dass diese Phase als rudimentäres kollektives Berufsbildungsmodell gelten kann. Dennoch etablierte der Staat während dieser Phase sowohl in Frankreich als auch in Schweden vollzeitschulische Ausbildungsstätten, die jedoch zunächst nur als Komplement zur dominanten Organisationsform konzipiert wurden. Gegenüber der betrieblichen Ausbildung gewannen diese vollzeitschulischen Ausbildungsstätten im Laufe der Zeit an Bedeutung, so dass diese schließlich in Frankreich 1959 und in Schweden 1971 in das allgemeine Schulsystem integriert wurden und letztlich zur Etablierung eines staatszentrierten Modells beruflicher Bildung führten.

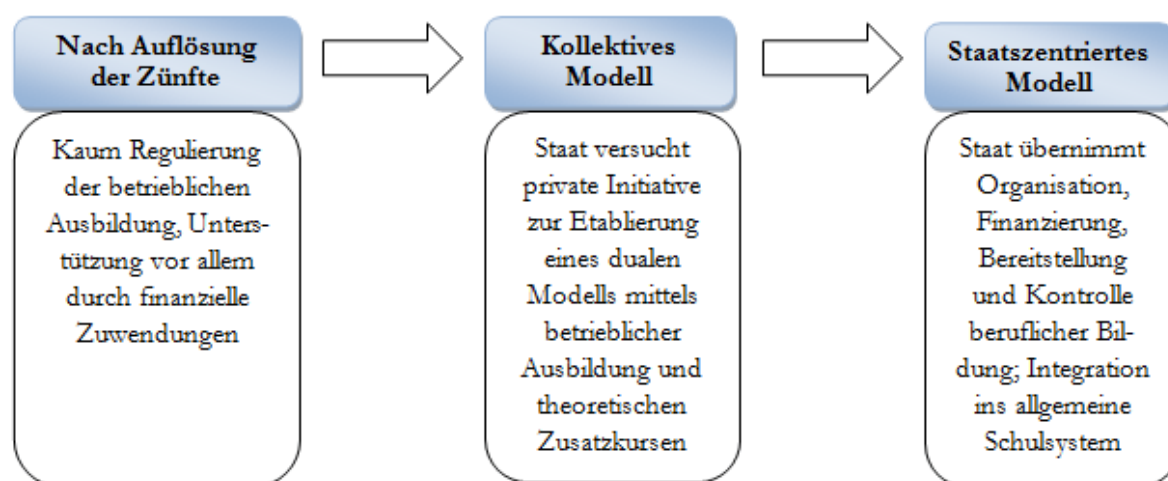


Abbildung 12: Pfadentwicklung beruflicher Bildungsmodelle in Frankreich und Schweden

Nach Auflösung der Zünfte

Nach Auflösung der Zünfte und bis zum Ende des Ersten Weltkriegs erfolgte in beiden Ländern eine größtenteils unregulierte betriebliche Lehre. In Frankreich gab es zwar ein Ausbildungsgesetz von 1851, welches einen schriftlichen oder mündlichen Ausbildungsvertrag verpflichtend festlegte, jedoch eher von moralisch-appellativem Charakter geprägt war und so ein Signal an die Arbeitgeber senden sollte. Dessen Einhaltung konnte aufgrund der Möglichkeit der mündlichen Bestimmungen nur schwer kontrolliert werden,

wobei der Staat allgemein kein großes Interesse an der Kontrolle des Gesetzes zeigte. Neben privaten Abend- und Sonntagsschulen, die eher allgemeinbildenden Charakter beanspruchten, etablierte der französische Staat einige vollzeitschulische Bildungsstätten, die jedoch zunächst für einen geringen, elitären Teil der Arbeiterschaft auf mittlerer Qualifikationsebene konzipiert waren. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkte sich eine Reformdiskussion über die Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildung, insbesondere bezüglich eines verpflichtenden Besuchs theoretischer Zusatzkurse, wobei vor dem Ersten Weltkrieg kein Gesetz dazu verabschiedet wurde.

In Schweden blieb die Ausbildung nach Abschaffung der Zünfte 1846 zunächst ebenfalls den Arbeitgebern überlassen, wobei um die Jahrhundertwende erste tarifvertragliche Regelungen auch bezüglich der Ausbildung abgeschlossen wurden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkten sich die Reformbestrebungen der Lehrlingsausbildung auch in Schweden, die jedoch ebenso durch den Beginn des Ersten Weltkriegs vorerst nicht zum Abschluss kamen.

Kollektive Phase

Nach Ende des Ersten Weltkriegs erfolgten in beiden Ländern grundlegende Strukturreformen der Berufsbildung, wobei die betriebliche Lehre durch theoretischen Unterricht in Zusatzkursen bzw. Schulunterricht ergänzt werden sollte. In Frankreich wurde 1919 das *loi Astier* verabschiedet, welches den Besuch von theoretischen Zusatzkursen unterschiedlicher Trägerschaft verpflichtend festschrieb. Bedingt durch die Umstände des Zweiten Weltkriegs wurden in Frankreich gegen Ende der 1930er Jahre staatliche, vollzeitschulische Berufsbildungszentren eingerichtet, die insbesondere der Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft für den Metallsektor dienen sollten. Diese Schulformen wurden auch in der nachfolgenden Zeit beibehalten und dienten unter anderem als Maßnahme gegen Jugendarbeitslosigkeit sowie der schnellen Ausbildung von Arbeitskraft für den Wiederaufbau des Landes nach Kriegsende.

In Schweden wurden durch eine Reform 1918 die neuen Schultypen der Lehrlingschule (*lärlingsskola*) sowie der darauf aufbauenden bzw. fortbildenden Berufsschule (*yrkesskola*) eingerichtet, die jedoch ebenfalls als Supplement zur betrieblichen Ausbildung konzipiert waren. Voraussetzung für einen Besuch dieser Schulen war eine Anstellung in einem Betrieb. 1921 wurden diese Schulen um die Form der Werkstattsschule (*verkstadsko-*

la) ergänzt, die einer vollzeitschulischen Ausbildung von Jugendlichen ohne Anstellung dienen sollte. In den 1930er Jahren wurde dieser Schultyp zur Bekämpfung hoher Jugendarbeitslosigkeit ausgeweitet und zu Beginn der 1940er Jahre schließlich auch unter Aspekten der regionalen Strukturpolitik in Regionen eingerichtet, in denen es in umliegenden Gemeinden wenig oder keine Lehrlingsschulen gab. Zudem bestanden verschiedene Kooperationsmöglichkeiten dieses Schultyps mit Unternehmen, so dass Kommunen und Betriebe den theoretischen und praktischen Ausbildungsanteil untereinander aufteilten. In den 1950er Jahren erweiterte der Reichstag seine finanziellen Zuschüsse zu Einrichtungen beruflicher Bildung, woraufhin die Anzahl der Schüler vor allem in den Werkstattschulen enorm anstieg.

Staatliche Phase

Wie beschrieben bestanden in beiden Ländern bereits vor dem Zweiten Weltkrieg vollzeitschulische Berufsbildungseinrichtungen, wobei diese zunächst nur als punktuelle, flankierende Maßnahmen gedacht waren, jedoch im Laufe der Zeit verstärkt an Bedeutung gewannen. Somit verschob sich die Ausbildung quantitativ bereits in Richtung schulischer Ausbildungsformen. Durch die Reformen des allgemeinen Schulsystems nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurden diese schließlich in das allgemeine Schulsystem integriert und fielen somit letztlich unter alleinige staatliche Aufsicht. In Frankreich geschah dies schrittweise durch die 1959 eingeleitete Reform Berthoin.

In Schweden wurde durch eine Grundschulreform die Schulpflicht zunächst auf neun Jahre verlängert, wobei in der abschließenden Grundschulklasse der Versuch der Einrichtung eines berufsvorbereitenden Zweiges unternommen wurde, der letztendlich jedoch wieder abgeschafft wurde. Dennoch wirkte diese Experimentalphase auf die Ausgestaltung der bestehenden Berufsschulen ein, deren theoretischer und qualifikatorischer Anspruch nun dem Niveau des allgemeinen Gymnasiums gleichgestellt werden sollte. In den 1960er Jahren wurden verschiedene Untersuchungskommissionen zur Reformierung der Berufsschulen eingesetzt, die letztlich die Integration der unterschiedlichen allgemein- und berufsbildenden Sekundarschulen in die neue Gymnasialschule (*gymnasialskola*) vorschlugen, welche daraufhin 1971 eingeführt wurde.

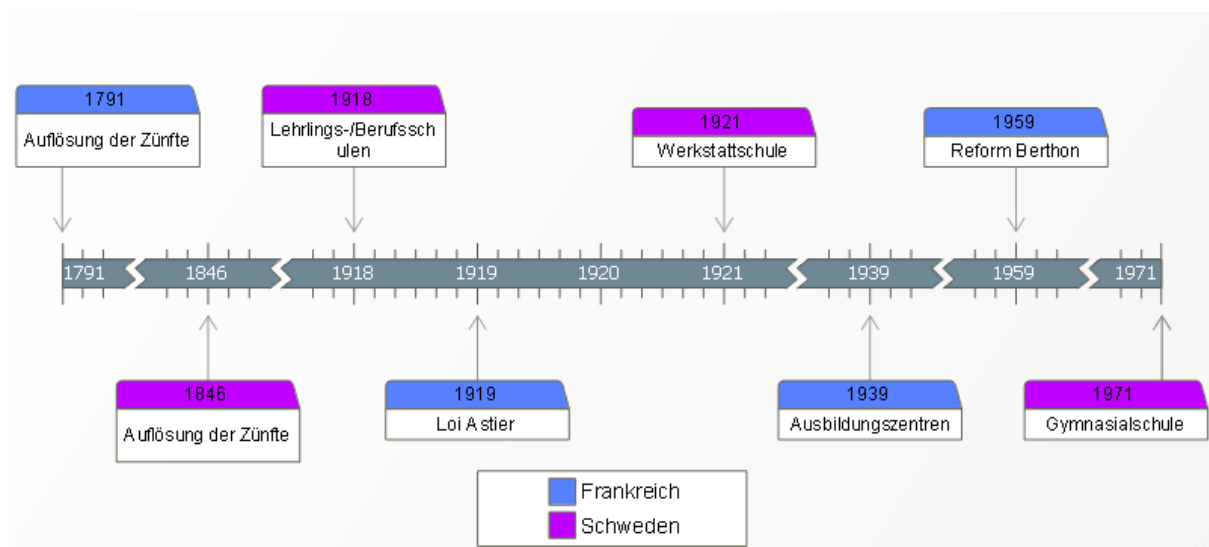


Abbildung 13: Zeittafel bedeutender institutioneller Umgestaltungen beruflicher Bildung in Frankreich und Schweden

Ein grober Vergleich beider Prozesse ergibt zunächst eine ähnliche Abfolge der institutionellen Ausgestaltung beruflicher Bildung in Frankreich und Schweden. Dabei lassen sich folgende Ereignisse in beiden Ländern erkennen: Nach Auflösung der Zünfte versuchte der Staat nach Ende des Ersten Weltkriegs in beiden Ländern, ein duales Modell zu etablieren, wobei als Alternative zu diesem bereits vor Ende des Zweiten Weltkriegs Institutionen vollzeitschulischer Berufsbildung eingerichtet wurden, welche in der Nachkriegszeit schließlich in das allgemeine Schulsystem integriert wurden und zur dominanten Ausbildungsform avancierten. Wie im nächsten Abschnitt beschrieben wird, sind diese Entwicklungspfade jedoch auf unterschiedliche Erklärungen zurückzuführen.

6.1.2 Vergleichende Analyse der Kausalketten

Entlang der im Theoriekapitel vorgestellten theoretischen Erwägungen sollen im Folgenden die Kausalketten analysiert werden, die in beiden Ländern zur Etablierung staatszentrierter Berufsbildung führten.

Erstens: Wenn sich keine Nachfolgeorganisationen der Zünfte im Handwerkssektor herausbildeten bzw. diese keine dominante Position in der Organisation der Berufslehre übernehmen konnten, die auch auf den industriellen Sektor Einfluss nahm, ist entscheidend, wie sich die Unternehmen bzw. Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften im industriellen Sektor verhielten und ggf. eigene Strategien zur Lösung des Kollektivgutproblems erarbeiteten.

In beiden Ländern erlangte die Ausbildungsorganisation im Handwerkssektor keinen modellbildenden Charakter für den industriellen Bereich. Das Handwerk in Frankreich war während der formativen Phase um die Jahrhundertwende unorganisiert. Erst zu Beginn der 1920er Jahre und nach Wiederangliederung Elsass-Lothringens organisierte sich das Handwerk auf nationaler Ebene. Die Handwerker aus Elsass-Lothringen setzten sich zwar für eine korporative Ausbildungsform für den Handwerkssektor nach deutschem Vorbild für ganz Frankreich ein, stießen jedoch auf Widerstand bei den französischen Handwerkern, die sich basierend auf der Tradition Proudhons nicht als Stand, sondern als Klasse verstanden. Somit gab es einen ideologischen Konflikt innerhalb des Handwerkssektors, der wiederum schwächend auf dessen Assoziationsmacht wirkte. Auf die Ausbildung im industriellen Bereich übte das französische Handwerk somit keinen Einfluss aus. Neben internen Streitigkeiten innerhalb des Handwerkssektors kann dies auch sequenzanalytisch erklärt werden, da eine Organisation des Handwerks und eine Regelung der Ausbildungsfrage erst zu einem Zeitpunkt etabliert wurden, zu welchem im industriellen Bereich bereits unter anderem durch die Verabschiedung des *loi Astiers* 1919 andere Ausbildungsregelungen dominant waren. Inwiefern die handwerkliche Ausbildung im Falle einer früheren Organisation auf den industriellen Bereich beeinflussend gewirkt hätte, lässt sich nicht klären, die späte Organisation beschränkte allerdings dessen Vorbildcharakter und Einflussmöglichkeiten.

In Schweden organisierte sich das Handwerk bereits in der von aktueller Forschung identifizierten formativen Phase um die Wende zum 20. Jahrhundert, wobei die Regelung der Ausbildungsfrage einen entscheidenden Faktor dafür bildete. Für die schwedische SHO war eine Beteiligung an der Ausbildung von hoher Relevanz hinsichtlich ihrer Assoziationsmacht und politischen Bedeutung. So wandte sie sich mehrfach an den König und verfolgte eine aktive Mittelstandspolitik, wobei sie dabei unter anderem auf ausländische Vorbilder, wie die württembergische Ausbildungsorganisation, verwies. Die erarbeiteten Gesetzesvorschläge der Regierung und des Parlaments wies die SHO unter anderem mit Verweis auf ihren als zu gering erachteten Einfluss auf Organisation und Kontrolle der Ausbildung zurück. Zudem versuchte sie bis in die 1930er Jahre immer wieder erneut die Einführung eines Ausbildungsgesetzes, wobei alle diesbezüglichen Versuche aufgrund von Unstimmigkeiten zwischen den entscheidenden Akteuren scheiterten. Generell bestand somit zunächst die Möglichkeit, dass das Handwerk einen Einfluss auf

die Ausgestaltung der Ausbildung auch im industriellen Sektor ausübte, zumal die Maschinenbauindustrie zu Beginn des 20. Jahrhunderts kurzfristig selbst an einem Ausbildungsgesetz interessiert war. Die SHO versuchte zwar weiterhin bis zum Zweiten Weltkrieg zumindest für den Handwerksbereich eine gesetzliche Regelung zu erwirken, wobei sich auch diese Bestrebungen nicht erfolgreich zeigten. Dies ist unter anderem auf die Ablehnung von Gewerkschaften und Arbeitgebern zurückzuführen, wobei Streitigkeiten über die genauen Abgrenzungen zwischen industriellem und Handwerkssektor bestanden. Letztlich wurde dem Handwerkssektor keine besondere gesetzliche Stellung im Sinne einer Mittelstandspolitik zugesichert und auch kein Ausbildungsgesetz eingeführt. Jedoch erhielten die lokalen Handwerksvereinigungen finanzielle Zuwendungen des Staates und regulierten die Ausbildung nun weitgehend selbstständig. Dabei kam den auf Vorschlag der SHO eingerichteten lokalen Ausbildungskomitees eine Kontrollfunktion zu.

Tabelle 8: Kausale Prozessbeobachtungen Handwerkssektor

Kausale Prozessbeobachtungen	
Frankreich	<ul style="list-style-type: none"> Handwerkssektor organisierte sich erst 1922 in Form der CGAF und somit nachdem im industriellen Bereich bereits eigenständige Lösungen angestrebt wurden (z. B. <i>loi Astier</i> 1919)
Schweden	<ul style="list-style-type: none"> Organisation des Handwerks erfolgte bereits 1903/05 und somit während der von aktueller Forschung identifizierten formativen Phase Präferenz einer gesetzlichen Regelung bzw. besonderen gesetzlichen Stellung des Handwerks im Rahmen staatlicher Mittelstandspolitik; Versuche scheiterten jedoch, somit keine modellbildende Wirkung auf industriellen Bereich

In beiden Ländern erlangte die Ausbildung im Handwerkssektor also keinen modellbildenden Charakter für den industriellen Bereich. Daher ist nun entscheidend, welche Präferenzen und Strategien die Akteure im industriellen Bereich entwickelten.

Zweitens: Wenn die intermediären Instanzen im industriellen Sektor fragmentiert und die Arbeitsbeziehungen konfrontativ gestaltet sind, ist eine gemeinschaftliche Lösung der Ausbildungsfrage zwischen Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften unwahrscheinlich. Kooperative Arbeitsbeziehungen hingegen lassen auch kollektive, tarifvertragliche Lösungen der Ausbildungsfrage möglich erscheinen.

In Frankreich waren die Arbeitsbeziehungen stark konfrontativ geprägt: Die im industriellen Bereich dominante CGT verfolgte zunächst eine anarcho-syndikalistische Strategie und lehnte eine Zusammenarbeit sowohl mit Arbeitgebern als auch staatliche Regelungen ab. Stattdessen forderte sie eine eigenständige Ausbildung speziell durch die *bourses du tra-*

vail, wobei diese Bestrebungen aufgrund der geringen Mitgliedszahlen und begrenzten finanziellen Mittel der Gewerkschaften sehr beschränkt blieben. Die Arbeitgeber verfolgten einen patriarchalen, autoritären Führungsstil, wobei sie eine Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften ebenfalls ablehnten. Die Arbeitgeber, insbesondere im Metallsektor, beklagten sich über ein unzureichendes Angebot an qualifizierter Arbeitskraft und beschworen eine *crise de l'apprentissage*. Daraufhin versuchten vor allem die Arbeitgeber dieses Sektors eine bessere Koordination zwischen den Unternehmen zu erreichen, um so das bestehende *poaching*-Problem zu vermindern. Unter anderem trieben sie die Organisation der Arbeitgeber voran: Der dominante Dachverband der CGPF wurde von den Arbeitgebern jedoch hauptsächlich als Informations- und Beratungsorganisation betrachtet und die Arbeitgeber waren nicht darauf bedacht, unternehmerische Entscheidungsbefugnisse an diesen zu verlagern, so dass eine gemeinschaftliche Handlungskoordination erschwert blieb. Die Metallindustrie bat daher verstärkt den Staat um Unterstützung, so dass dieser 1925 eine Ausbildungssteuer für alle Unternehmen etablierte, die die einzelnen Arbeitgeber aber als *active rule-bender* häufig umgingen, indem sie einfach angaben, keine Auszubildenden zu beschäftigen. Dadurch waren sie zwar von der Steuer befreit, jedoch wirkte dieses Verhalten gleichzeitig negativ verstärkend auf die qualitative und quantitative Ausweitung der Ausbildung. Der Metallsektor intensivierte daraufhin seine Zusammenarbeit mit dem französischen Staat und richtete gemeinsam mit diesem zunehmend vollzeitschulische Ausbildungsstätten ein. Somit waren es in Frankreich vor allem die großen Unternehmen des Metallsektors, die eine Präferenz für vollzeitschulische Ausbildung in Zusammenarbeit mit dem Staat entwickelten. Eine gemeinschaftliche Lösung der Ausbildungsfrage im industriellen Sektor war somit nicht möglich.

In Schweden zeigten die industriellen Arbeitgeber zunächst kein Interesse an einer systematischen Ausbildung, sondern bevorzugten die Anlernung der Jugendlichen im laufenden Betriebsprozess. Im Laufe der Zeit wandelte sich diese Einstellung jedoch und es erfolgte eine engere Zusammenarbeit in diesem Bereich mit den Gewerkschaften. Vor allem das latente Vorhaben der Einführung eines Ausbildungsgesetzes intensivierte nach Abschluss des Saltsjöbaden-Abkommens 1938 die Zusammenarbeit zwischen LO und SAF, die sich gemeinsam auf eine umfassende Rationalisierungspolitik verständigt hatten. Gesetzliche Lösungen wurden dabei als Hemmnis für rasche Produktivitätszuwächse betrachtet. Die kooperativen Arbeitsbeziehungen erleichterten eine gemeinschaftliche Lö-

sung der Ausbildungsfrage in Form von Tarifverträgen. Sowohl SAF als auch LO vertraten die Ansicht, dass die Ausbildungsfrage im wirtschaftlichen und nicht im staatlichen Raum geregelt werden müsse. Dazu gründeten sie 1944 eine eigene Institution, den *Arbetsmarknadens Yrkesråd*, der zentrale Regelungen für die Ausbildung festlegte, die dann von den branchenspezifischen Lehrlingskomitees spezifiziert werden sollten. Das primäre Ziel des AY war die Ausweitung der Ausbildungsverhältnisse, da im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs und eines demographisch bedingten Arbeitskraftmangels eine unzureichende Versorgung mit qualifizierter Arbeitskraft bestand. Dennoch waren die Bestrebungen des AY nicht erfolgreich, so dass die Zahl der Ausbildungsverhältnisse in den ersten zehn Jahren seines Bestehens sogar rückläufig war. Dies lag unter anderem daran, dass insbesondere für kleinere Unternehmen die Ausnutzung der Lehrlinge als billige Arbeitskraft erschwert wurde, so dass diese nun nicht mehr ausbildeten. Viele Unternehmen beschwerten sich weiterhin über das *poaching*-Problem. Um dieses zu beheben, wurde auf Unternehmensseite ein Umlageverfahren diskutiert, dass die einzelnen Unternehmen jedoch ablehnten. Aber auch die Jugendlichen selbst sollten dazu angeregt werden, eine Ausbildung zu durchlaufen. Dies war aufgrund der hohen Lohnkompression und dem dominanten Akkordlohnsystem für diese unter materiellen Gesichtspunkten zunächst nicht attraktiv, da sie ohne Ausbildung häufig schneller höhere Löhne erzielen konnten. In Reaktion auf die fortbestehenden Schwierigkeiten gründeten einige Unternehmen eigene Berufsschulen oder kooperierten mit den bestehenden kommunalen Werkstattschulen, diese Tendenz verstärkte sich insbesondere, nachdem der Staat 1955 einen erhöhten finanziellen Zuschuss zu Schulen dieses Typs beschloss. Schulische, vorbereitende Ausbildungen gewannen aus Unternehmenssicht zudem an Attraktivität, da aus ihrer Sicht eine vollständige Ausbildung am Arbeitsplatz aufgrund des straff organisierten Produktionsablaufs und dem zunehmenden Einsatz teurer Maschinen ein Auszubildender ohne Vorkenntnisse die betrieblichen Abläufe aufhalten würde.

Tabelle 9: Kausale Prozessbeobachtungen Industrieller Sektor

Kausale Prozessbeobachtungen	
Frankreich	<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentierte Gewerkschaftsorganisation; dominante Gewerkschaft CGT verfolgt zunächst anarcho-syndikalistische Prinzipien → Ablehnung einer Zusammenarbeit mit Staat und/oder Arbeitgebern • Zusammenschluss der Arbeitgeber 1921 in Form der CGPF vor allem auf Druck des Metallsektors (UIMM); CGPF verfügte jedoch über einen mangelnden Verpflichtungscharakter (siehe Report Laroque 1935),

	<p>so dass keine effiziente Handlungskoordination zu Beendigung des <i>poaching</i>-Problems möglich erschien</p> <ul style="list-style-type: none"> • starker Einfluss des Staates auf die industriellen Beziehungen auch im Bereich beruflicher Bildung erkennbar, Koalition mit UIMM, z. B. Gesetz zur Ausbildungssteuer 1925 oder Ausbildungsvertrag 1928
Schweden	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Arbeitsbeziehungen erleichtern Zusammenarbeit der Gewerkschaften und Arbeitgeber im industriellen Sektor (Saltsjöbaden-Abkommen 1938), Koalition LO und SA • Gründung eigenständiger Institution zur Lösung der Ausbildungsfrage in Form des <i>Arbetsmarknadens Yrkesråd</i> 1944 • Bevorzugung tarifvertraglicher Regelungen (siehe Beispiel Auszubildendenabkommen, Anhang) • Korporative Beziehungen auch zur Verwaltung: 1943 eingerichtetes <i>Kungliga Överstyrelsen för yrkesutbildning</i> kennzeichnet sich durch enge personelle Überschneidungen zum AY

Neben diesen dominanten Ausbildungsmodellen etablierte der Staat in beiden Ländern institutionelle Alternativen, die im Laufe der Zeit aufgrund der oben angeführten Koordinationsschwierigkeiten an Attraktivität gewannen.

Drittens: Wenn der Staat über eigenständige Ziele im Bereich beruflicher Bildung verfügt, z. B. wirtschaftlicher bzw. wirtschaftsnationalistischer oder bildungs- und sozialpolitischer Art, erhöhte sich der Anteil staatlicher Intervention im Bereich beruflicher Bildung.

In beiden Ländern verstärkte der Staat seine Initiativen im Bereich beruflicher Bildung aufgrund eigenständiger Ziele. In Frankreich lässt sich dies gegen Ende des 19. Jahrhunderts insbesondere unter wirtschaftsnationalistischen Gesichtspunkten gegenüber der britischen und deutschen Konkurrenz erkennen, so dass auch die bestehenden Schulen beruflicher Bildung bis 1920 dem Wirtschaftsministerium unterstellt waren. Zudem war die Koalition mit dem Metallsektor insbesondere unter militärischen Gesichtspunkten in Vorbereitung des Zweiten Weltkriegs relevant. Nach Ende des Zweiten Weltkriegs hatte der Staat ein Interesse an der schnellen Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft für den Wiederaufbau des Landes und auch die starke staatliche Lenkung im Rahmen der *planification* erfolgte unter dem Gesichtspunkt einer aktiven Modernisierungspolitik während der V. Republik, wobei der allgemeinen Anhebung des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung, auch in Form beruflicher Bildung, eine bedeutende Rolle für die wirtschaftliche Entwicklung zugesprochen wurde.

In Schweden verwiesen offizielle Untersuchungen auf die Ausgestaltung beruflicher Bildung in anderen Ländern, so verfasste die Kommission zur Untersuchung der

Berufsbildung von 1907 einen vollständigen Band über die Ausgestaltung beruflicher Bildung im Ausland (1907 *års tekniska kommitté*). Auch in folgenden Untersuchungen zum Berufsbildungswesen wurde immer wieder auf seine Bedeutung für die Verbesserung der Exportkraft des Landes verwiesen. Die breitere inhaltliche Ausgestaltung und die Organisation einer vorbereitenden schulischen Berufsbildung wurden unter anderem damit begründet, dass diese Flexibilisierung der Arbeitskraft eine schnellere Produktionsumstellung der schwedischen Industrie erlaube.

Berufsbildung wurde um die Jahrhundertwende zudem in beiden Ländern eine moralisch-pädagogische Aufgabe zugeschrieben, die die Jugend vor schädlichen Einflüssen und revolutionärer Aufladung bewahren sollte. Vollzeitschulische Bildungseinrichtungen dienten darüber hinaus in beiden Ländern als direktes Instrument der Sozialpolitik, um somit Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen. Die insbesondere in Schweden nach dem Zweiten Weltkrieg vorangetriebene aktive Arbeitsmarktpolitik hatte ihre Wurzeln somit bereits in der Vorkriegszeit. Auch die Integration berufsbildender Schulen in das allgemeine Schulsystem nach dem Zweiten Weltkrieg geschah teilweise unter Bezugnahme auf bildungs- und sozialpolitische Motive wie die Herstellung einer höheren Chancengleichheit sowie der Demokratisierung des Bildungswesens.

Bei der Analyse staatlicher Initiativen müssen zudem allgemeine Leitideen und semantiken zu den jeweiligen Reformzeitpunkten berücksichtigt werden. In beiden Ländern wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine eher liberale Wirtschaftspolitik verfolgt. Diese lässt sich auch im Bereich beruflicher Bildung erkennen: Zu starke Eingriffe in diesen Bereich wurden in Hinblick auf Einschränkung der Gewerbefreiheit abgewehrt. Somit probierten in beiden Ländern die Staaten zunächst die private Initiative im Ausbildungsbereich anzuregen und es gab weitergehend keine Bestrebungen, berufliche Bildung allein in staatlicher Form bereitzustellen. Für den französischen Fall muss dabei angemerkt werden, dass sich eine deutliche Unterscheidung zwischen Elitenbildung auf der einen Seite und der Ausbildung der Masse auf der anderen Seite erkennen lässt, was in der spezifischen Bildungskultur Frankreichs begründet liegt (siehe Kapitel 6.2). Während der Staat erstere direkt in schulischer Form übernahm, versuchte er letztere vor allem mittels gesetzlicher Regelungen für die privaten Akteure anzuregen. In Schweden erfolgte eine engere Zusammenarbeit mit den Arbeitsmarktpartnern, wobei sich diese Unterschiede der

Steuerungsformen durch die verschiedenen Staats- und Verwaltungskulturen beider Länder erklären lassen.

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts verstärkten sich interventionistische Tendenzen sowohl in Frankreich als auch in Schweden. In Frankreich folgten mit der *Front Populaire*, dem Vichy-Regime, der kommunistischen Partei sowie den keynesianisch geprägten Nachkriegsregierungen inhaltlich voneinander deutlich unterschiedliche Regierungen, die jedoch alle die Befürwortung einer starken staatlichen Intervention teilten. In Frankreich wurde zudem durch die Einführung der *planification* versucht, marktwirtschaftliche mit planwirtschaftlichen Elementen zu verbinden, wobei auch der Lenkung der Arbeitskraft entsprechend des spezifischen wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs eine bedeutende Rolle zukam. Auch die sozialdemokratische Partei in Schweden verstärkte staatliche Aktivitäten: Als prominentes Beispiel kann das Rehn-Meidner-Modell gelten, in welchem insbesondere einer aktiven Arbeitsmarktpolitik eine bedeutende Rolle zukam. Während in Frankreich der Schülerstrom jedoch durch eine starke staatliche Lenkung entlang eines nationalen Qualifikationsrahmens organisiert werden sollte, wurden in Schweden den Schülern die eigenständige Wahl ihrer Ausbildungsgänge zugestanden, nicht zuletzt deshalb, weil die Untersuchungskommissionen zu dem Ergebnis kamen, dass der zukünftige wirtschaftliche Qualifikationsbedarf nur sehr schwer prognostizierbar sei (Government bill 1968: 121), was wiederum die Forderung nach einer breiten, flexiblen Ausbildung verstärkte.

Tabelle 10: Kausale Prozessbeobachtungen Staat

Kausale Prozessbeobachtungen	
Frankreich	<p>Wirtschaftliche und wirtschaftsnationalistische Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forderungen nach Reformen im Bereich beruflicher Bildung gegen Ende des 19. Jahrhunderts in militärischem Jargon • Kompetenzstreitigkeiten bezüglich der Zuordnung beruflicher Bildung zwischen Bildungs- und Wirtschaftsministerium • Enge Zusammenarbeit mit aus militärstrategischen Gesichtspunkten wichtigen Metallindustrie, z. B. in Form der Einrichtung der CFP • Berufliche Bildung als zentrales Element zur Wirtschaftslenkung und -förderung im Rahmen der <i>planification</i> nach Ende des Zweiten Weltkriegs <p>Bildungs- und sozialpolitische Motive:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzstreitigkeiten bezüglich der Zuordnung beruflicher Bildung zwischen Bildungs- und Wirtschaftsministerium • Einrichtung vollzeitschulischer Berufsbildungszentren für jugendliche

	Arbeitslose, Diskussion darüber bereits in den 1930er Jahren (Protokolle des <i>Conseil supérieur de l'enseignement technique</i>)
Schweden	<p>Wirtschaftliche und wirtschaftsnationalistische Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von Untersuchungskommissionen zur Reformierung der Berufsbildung mit Hinweis auf Schwierigkeiten der derzeitigen Ausbildungssituation • Verweis auf die Bedeutung beruflicher Bildung für die nationale Volkswirtschaft, gerade hinsichtlich exportorientierter Wirtschaft, in zahlreichen staatlichen Untersuchungsberichten • Gleichstellung allgemeiner und beruflicher Bildung zur Ablenkung der Schülerströme <p>Bildungs- und sozialpolitische Motive:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veranlassung von Reformen im Bereich beruflicher Bildung durch Sozialministerium in den 1930er Jahren • Einrichtung vollzeitschulischer Ausbildungsstätten für arbeitslose Jugendliche • Flexibilisierung der Berufsbildung zur Erzielung einer aktiven Arbeitsmarktpolitik (bspw. Rehn-Meidner-Modell) • Erhöhung der Chancengleichheit und Ausgleich von Statusdifferenzen insbesondere vertreten durch sozialdemokratische Partei

Somit führten in beiden Ländern zwei unterschiedliche Kausalketten zur Etablierung staatlicher Berufsbildung: Zunächst übte der Handwerkssektor keinen modellbildenden Einfluss auf die Ausbildungsorganisation im industriellen Bereich aus. Danach versuchten die Akteure im industriellen Sektor das Kollektivgutproblem auf unterschiedliche Weise zu lösen: Nachdem in Frankreich die konfrontativen Arbeitsbeziehungen und der geringe Verpflichtungscharakter des dominanten Arbeitgeberverbandes eine gemeinschaftliche Lösung erschwerten, wandte sich der Metallsektor verstärkt an den Staat, der zunächst durch gesetzliche Regelungen die private Ausbildungsinitiative anregen wollte, wobei diese Gesetze nur unzureichend kontrolliert und teilweise von den Arbeitgebern aktiv umgangen wurden. Somit erhöhe sich die Attraktivität der Alternative des Ausbaus vollzeitschulischer Berufsbildungszentren, wobei der Staat hier vor allem durch eigenständige militärische Interessen zu einer Zusammenarbeit mit dem Metallsektor angeregt wurde. Die dominante CGT bevorzugte von Anbeginn schulische Ausbildungsformen, war jedoch aufgrund ihrer anarcho-syndikalistischen Ausrichtung zunächst nicht an einer Zusammenarbeit mit Arbeitgebern oder dem Staat interessiert. Nach dem Ersten Weltkrieg wich diese Einstellung schrittweise der Einsicht, dass die Emanzipation der Arbeiterschaft

nur durch einen verbesserten Bildungszugang erreicht werden konnte und dazu nach Möglichkeit entscheidende Positionen innerhalb des Staates besetzt werden sollten. Insbesondere die vollzeitschulischen Ausbildungszentren bildeten für die CGT nach Kriegsende einen Agitationsort zur Ausbildung von Klassenbewusstsein, was sich am Kampf gegen die Verbeamtung des dortigen Lehrpersonals erkennen lässt. Diese institutionellen Alternativen gewannen vor allem bedingt durch den Zweiten Weltkrieg an Bedeutung und wurden nach dessen Ende für verschiedene Zwecke umgestaltet und somit schließlich zur dominanten Ausbildungsform. Die Integration erfolgte letztlich im Rahmen der Reformen des allgemeinen Schulsystems und durch eine verstärkte Planungspolitik der französischen Regierung.

In Schweden hingegen kam es zu einer Koalition zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften, die durch ihre Zusammenarbeit vor allem eine gesetzliche Intervention des Staates im Bereich der betrieblichen Ausbildung verhindern wollten. Dies lässt sich durch die kooperativen Arbeitsbeziehungen und die industriellen Gewerkschaften erklären, die berufliche Bildung als Teil des wirtschaftlichen Raumes und somit auch tarifvertraglicher Regelungen betrachteten. Doch auch hier kam es zu Problemen, was sich vor allem durch einen zu geringen Verpflichtungscharakter der Dachverbände gegenüber ihren Mitgliedern und die Tarifpolitik erklären lässt. Durch das fortbestehende *poaching*-Problem und erschwerte Bedingungen einer direkten betrieblichen Ausbildung gewannen die verschiedenen Formen der Werkstattschulen als berufsvorbereitende Ausbildungsstätten an Bedeutung. Die starke Lohnkompression und das Akkordlohnsystem boten darüber hinaus für die Jugendlichen keine finanziellen Anreize zur Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses. Zudem zeigten sich diese zunehmend an einer verlängerten Offenhaltung der Bildungswege und theoretischen, allgemeinbildenden Schulformen interessiert, so dass die Arbeitgeber Wege suchten, die Attraktivität beruflicher Bildungswege zu erhalten. Die Zusammenlegung der unterschiedlichen Schulformen in die neue Gymnasialschule betrachteten sie dabei als ein mögliches Mittel, den Schülerstrom zugunsten beruflicher Bildung abzulenken.

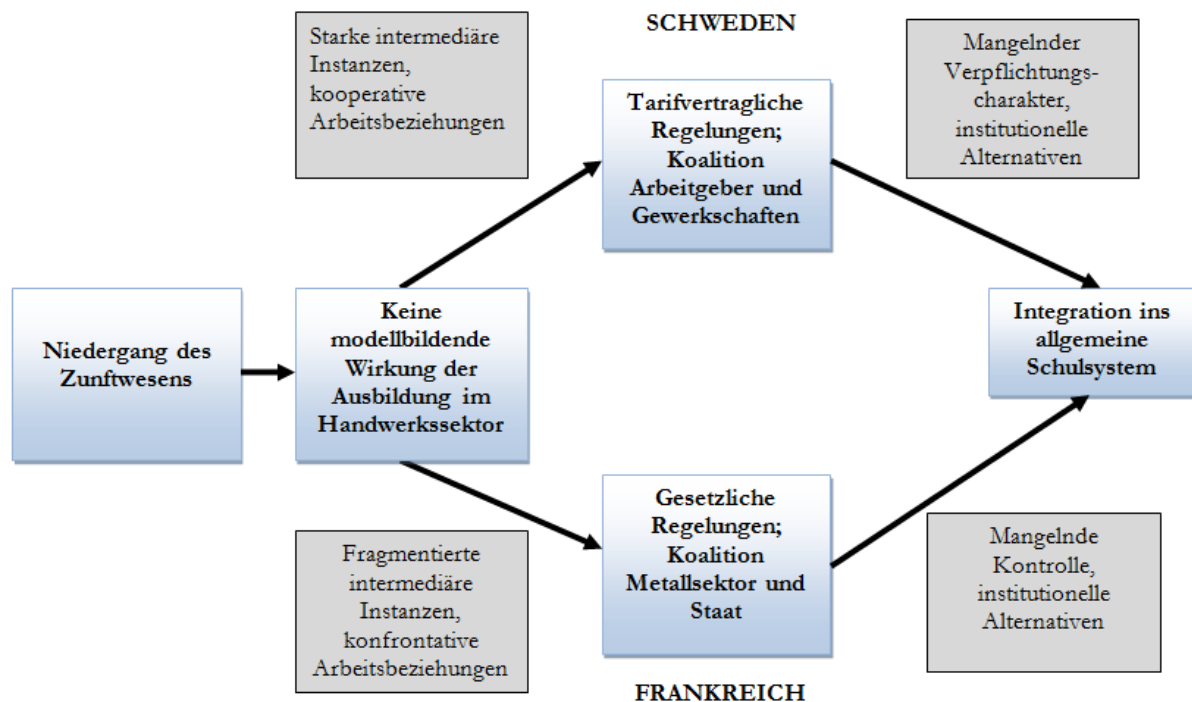


Abbildung 14: Kausalketten der Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich und Schweden

6.1.3 Zwischenfazit

In beiden Ländern führten zwei unterschiedliche Kausalketten zur Etablierung eines staatszentrierten Berufsbildungssystems. Somit liegt ein Fall von Äquifinalität vor. Sowohl in Frankreich als auch in Schweden übte der Handwerkssektor um die Jahrhundertwende keinen Einfluss auf die Ausbildung im industriellen Bereich aus: Während sich in Frankreich das Handwerk erst nach Ende des Ersten Weltkriegs organisierte, scheiterte das schwedische Handwerk mit seinen Bestrebungen, eine gesetzliche Regulierung der Lehre zu erwirken.

Die weiteren Lösungsversuche im industriellen Sektor hingen stark ab von der Ausformung der intermediären Instanzen sowie der Arbeitsbeziehungen: Diese unterschieden sich in Frankreich und Schweden deutlich voneinander und führten somit auch zu Unterschieden in den Entwicklungspfaden. Während in Frankreich speziell die Metallindustrie über einen Mangel an qualifizierter Arbeitskraft klagte und schließlich den Staat um Unterstützung bat, bessere Koordinationsmöglichkeiten zwischen den Arbeitgebern

zu schaffen, um das *poaching*-Problem zu verringern, bewirkten die kooperativen Arbeitsbeziehungen in Schweden auch eine Zusammenarbeit der Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften im Bereich beruflicher Bildung in Form tarifvertraglicher Regelungen.

Dabei kam es in beiden Fällen zu Schwierigkeiten der autoritativen Überwachung der festgelegten Ziele. In Frankreich etablierte der Staat zunächst nur schwache Kontrollinstanzen und zudem zeigten sich die Unternehmen als *active rule-bender*, so dass sie die gesetzlichen Regelungen möglichst umgingen und die Ausbildungskrise fortbestand. In Schweden setzten vor allem kleinere Unternehmen die vom AY empfohlenen Regelungen nicht um, so dass die Anzahl der Ausbildungsverhältnisse nach Etablierung des AY zunächst sogar rückläufig war. Deswegen wurde unter anderem die Einführung eines Umlageverfahrens diskutiert, um die Ausbildungskosten zwischen den Unternehmen gerechter zu verteilen, das jedoch letztendlich auf Widerstand bei den einzelnen Unternehmen stieß. Zudem wirkten die solidarische Lohnpolitik sowie das bestehende Akkordlohnsystem negativ auf die Attraktivität der Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses seitens der Jugendlichen.

Basierend auf unterschiedlichen Staats- und Verwaltungskulturen lassen sich auch qualitative Unterschiede in der staatlichen Intervention erkennen: Während der Staat in Frankreich vor allem durch gesetzliche Regelungen, wie der Einführung einer Ausbildungsabgabe, eine Verbesserung der Ausbildungssituation erreichen wollte, unterstützte der schwedische Staat eine korporatistische Organisation, beispielsweise durch die Einrichtung des KÖY, das durch hohe personelle Überschneidungen zum AY gekennzeichnet war.

Währenddessen hatte der Staat in beiden Ländern bereits vor dem Zweiten Weltkrieg aus eigenständigen wirtschafts- und sozialpolitischen Gründen institutionelle Alternativen in Form vollzeitschulischer Berufsbildungsstätten geschaffen, die im Laufe der Zeit an Bedeutung gewannen. In Frankreich wurden diese durch eine Koalition zwischen Staat und dem Metallsektor zur Vorbereitung auf den Zweiten Weltkrieg ausgeweitet und in nachfolgender Zeit unter anderem zur Ausbildung arbeitsloser Jugendlicher sowie der schnellen Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft für den Wiederaufbau des Landes genutzt. In Schweden richtete der Staat bereits in den 1920er Jahren vollzeitschulische Werkstattschulen ein, die im Laufe der Zeit ausgeweitet wurden und insbesondere

nach Erhöhung des Staatszuschlags 1955 einen bedeutenden Anstieg der Schülerzahlen verzeichneten.

Somit bildeten die vollzeitschulischen Berufsbildungseinrichtungen eine mögliche Alternative für die Akteure im industriellen Sektor: „Once in place, institutions do indeed affect the interests and strategic options available to various groups“ (Thelen 2004: 290).¹⁶⁶ Im Laufe der Zeit erfolgte eine Adaption der Präferenzen für dieses Modell auch im wirtschaftlichen Bereich: In Frankreich präferierte vor allem der Metallsektor eine vollzeitschulische Ausbildungsform, die auch auf andere Sektoren modellbildend wirkte. Auch die CGT zeigte sich gegenüber vollzeitschulischen Berufsbildungszentren positiv eingestellt, wobei diese in der Nachkriegszeit zunächst als Agitationsort angesehen wurden, indem das dortige Lehrpersonal aus dem Arbeitsleben stammen und im besten Fall der CGT angehören sollte. Dabei fehlte ihr die politische Unterstützung, so dass die Lehrkräfte der Ausbildungszentren letztlich verbeamtet wurden, was einen weiteren Schritt in Hinblick auf die Integration in das allgemeine Schulsystem bewirkte.

In Schweden erhöhte sich die Akzeptanz der Arbeitgeber für die Werkstattschulen insbesondere hinsichtlich der Probleme kleinerer Unternehmen, in Ausbildungsmaßnahmen zu investieren und der Notwendigkeit durch eine breite Grundausbildung die Beschäftigten flexibler auch hinsichtlich möglicher Produktionsumstellungen einzusetzen. Zudem erhöhte die verstärkte Nachfrage der Jugendlichen nach theoretischen, allgemeinbildenden Ausbildungswegen die Angst der schwedischen Arbeitgeber vor einer Negativselektion für berufliche Bildung, so dass diese eine Gleichstellung allgemeiner und beruflicher Bildung durch eine schulische Organisation befürworteten. Durch die korporatistischen Beziehungen auch zum Staat nahmen diese den Einflussverlust als nicht so drastisch wahr, sondern konzentrierten sich eher darauf, neue Wege der Zusammenarbeit unter staatlicher Aufsicht zu finden. Die LO, als Industriegewerkschaft den Zielen eines *solidaristic unionsm* (Ebbinghaus 1995) verpflichtet, war zunehmend darauf bedacht, eine Fragmentierung der Arbeiterschaft zu verhindern und verfolgte Ziele einer flexibleren Aus- und Weiterbildungspolitik auch nach Abschluss der Erstausbildung. Die Verlagerung der Ausbildung in Schulen sollte dabei eine grundlegende Vorbereitung für spätere Spezialisierung und Weiterbildungsmaßnahmen sein, um somit einen Aufgaben- und Stel-

¹⁶⁶ Innerhalb dieser Arbeit kann keine umfassende Analyse institutionellen Wandels erfolgen, siehe zu diesem Thema jedoch Mahoney/Thelen 2010; Streeck/Thelen 2005.

lenwechsel des einzelnen Arbeitnehmers zu erleichtern und galt somit auch als Maßnahme zur Verminderung des individuellen Arbeitslosigkeitsrisikos.

Der Pfadwechsel zu staatlicher Berufsbildung erfolgte somit in beiden Ländern eher graduell als transformativ. Staatszentrierte Berufsbildung wurde letztendlich nach dem Zweiten Weltkrieg etabliert, jedoch wirkten dabei die vollzeitschulischen institutionellen Vorläufer, die bereits vor dem Zweiten Weltkrieg in beiden Ländern eingerichtet wurden, maßgeblich auf die Anpassung späterer Präferenzen der Akteure.

6.2 Staatszentrierte Berufsbildung – Gleicher Typ, unterschiedliche Bildungskulturen

Auch wenn Frankreich und Schweden demnach der gleichen typologischen Zuordnung staatszentrierter Berufsbildung entsprechen, lassen sich dennoch deutliche Unterschiede in deren konkreter Ausformung erkennen.¹⁶⁷ In diesem Unterkapitel werden Grundaspekte unterschiedlicher Bildungskulturen und -traditionen aufgezeigt, die in engem Zusammenhang zur Ausprägung und Reproduktion der Sozialstruktur stehen und sich auf die Ausgestaltung staatszentrierter Berufsbildung auswirken.

In ihren grundlegenden Arbeiten über den „societal effect“ verwiesen Maurice, Sellier und Silvestre in den 1980er Jahren auf die Bedeutung gesellschaftlicher Organisationsprinzipien für die Ausgestaltung von Institutionen. Dabei kritisierten sie an bisheriger Forschung vor allem die Vernachlässigung der Auswirkungen der gesellschaftlichen Organisation eines Landes auf die Institutionsbildung auch im wirtschaftlichen Bereich (Maurice/Sellier/Silvestre 1984: 232):

„In this way such approaches tend to explain national effects (on wages, job structures, the supply and output of education) rather than bringing to light different types of societal coherence. These effects are then considered to be contingent by nature: they will disappear as soon as the rigidities justifying their existence have themselves disappeared. Even more basic is the fact that such universalistic approaches assume the invariability in societies of two components in the basic model: the nature of the social agents, be they institutions (companies, trade unions, or the educational system) or social categories (workers, managers, craftsmen, or employees), and the model of rationality behind the actions of these agents. Only the strategies used and the environmental constraints change.“

¹⁶⁷ Übersicht über aktuellen Aufbau der Schulsysteme, siehe Anhang.

Demgegenüber betonen sie, dass die untersuchten Institutionen selbst Ausdruck der Organisation sozialer Beziehungen sind, wobei sie sich insbesondere gegen technikdeterministische Ansätze wandten. In ihrem Vergleich französischer und deutscher Unternehmen stellten sie bei grundlegend gleichen technologischen Voraussetzungen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsorganisation fest (Maurice/Sellier/Silvestre 1986). Soziale Beziehungen entwickeln sich dabei in verschiedenen Typen von Gesellschaften unterschiedlich, wobei Maurice, Sellier und Silvestre insbesondere auf drei Typen sozialer Beziehungen abheben: 1) Die Bildungsrelation, durch welche Individuen in die Gesellschaft durch allgemeine oder berufliche Bildung eingebunden werden, 2) die organisationale Relation, welche Individuen einer Gesellschaft durch Arbeitsteilung verbindet sowie 3) die industriellen Beziehungen, die Individuen mittels Ausprägung einer spezifischen sozialen Identität und die Positionierung innerhalb verschiedener Kategorien (z. B. Management, Arbeiter und ihre Organisationen) verankert. Diese Beziehungen können in allen Ländern identifiziert werden, wobei sich jedoch die Modalitäten und die Kombinationen dieser Beziehungen unterscheiden. „Therefore an international comparison of management systems can only be relevant if these systems are related to all the particular social relations that make up a society“ (Maurice/Sellier/Silvestre 1984: 233). Im Folgenden soll speziell die Bildungsrelation als Ausdruck dieses „societal effects“ vergleichend für Frankreich und Schweden analysiert werden.

Fend (1980) identifizierte drei gesellschaftliche Funktionen der Schule: 1) die Qualifikationsfunktion, welche der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen dient, 2) die Selektionsfunktion, die auf die Reproduktion der Sozialstruktur abzielt sowie 3) die Integrations- und Legitimationsfunktion, wonach durch die schulische Ausbildung die in einer Gesellschaft dominanten Werte und Normen verinnerlicht werden sollen. Dabei können diese drei Funktionen auch in Widerspruch zueinander stehen. Auch Berufsbildungsmodelle erfüllen nicht allein den qualifikatorischen Aspekt, sondern beinhalten ebenfalls die beiden anderen Funktionen. Dies lässt sich bereits während der Zunftszeit erkennen, wo die Ausbildung neben der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen auch eine bedeutende Sozialisationsfunktion innerhalb des „ganzen Hauses“ erfüllte und die zukünftige Stellung des Individuums innerhalb der Gesellschaft festlegte. Nach Niedergang traditionaler, statischer Gesellschaftsordnungen bedarf insbesondere der spezifische Mechanismus der Selektion und Zuweisung von Chancen verstärkt gesellschaftlich

anerkannter und legitimierender Ideologien und Leitideen, die wiederum Antworten darauf geben, wer und warum für welche gesellschaftliche Stellung ausgewählt wird. Dabei lassen sich in Frankreich während des Untersuchungszeitraums verstärkt partikularistische, elitäre Bezugspunkte erkennen, während in Schweden universale, egalitäre Ansätze dominieren.

Das französische Bildungssystem ist seit Napoléon durch eine starke Elitenbildung und eine meritokratische Logik gekennzeichnet, die zunächst insbesondere der Rekrutierung fähigen Staatspersonals diente, was Lutz (1986: 195) als enge „Verkoppelung von schulischen Leistungen mit Karrieren im Staatsdienst“ bezeichnet. Dieser noch heute bestehende stark elitäre Charakter lässt sich unter anderem an der Bedeutung der *grandes écoles* erkennen, den angesehensten Hochschulen des Landes, die sich deutlich innerhalb des Universitätssystems abgrenzen und für dessen Aufnahmeprüfungen (*concours*) sich Kandidaten in speziell dafür eingerichteten Klassen ein bis zwei Jahre vorbereiten.

Die Inhalte des französischen Bildungswesens sind dominiert von abstraktem, theoretischem Wissen, dem innerhalb der französischen Gesellschaft eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Dem Erwerb entsprechender Diplome kommt somit eine Signalfunktion bezüglich des sozialen Status zu, wobei diese für den einzelnen „für den Rest seines Lebens die Grundlage des persönlichen Werts“ (d’Iribarne/d’Iribarne 1999: 29) innerhalb der Sozialordnung bestimmen. Aufgrund dessen wird in Bezug zur französischen Gesellschaft häufig von „Bildungsadel“ gesprochen wird. Dem Staat kommt dabei eine zentrale Rolle zu,

„[d]a es darum geht, über das Bildungssystem und hochgradig politisierte, vom Staatsapparat sichergestellte Maßnahmen eine Elite herauszubilden und, im weiteren Sinne, den sozialen Status festzuschreiben, der jedem aufgrund seiner Schulbildung zusteht [...]. Darüber hinaus übernimmt der Staat die Garantie für die Gültigkeit der Prüfungen, die den einzelnen in die Bildungshierarchie einordnet, mit anderen Worten für den Wert der Ausbildung (vergleichbar mit der Rolle als Hüter der Landeswährung): Dadurch lässt sich die Rolle des Staates bei der Steuerung der Programme und Abschlüsse sowie ihres nationalen Stellenwerts besser verstehen“ (d’Iribarne/d’Iribarne 1999: 34).

In Schweden hingegen sollte das Bildungssystem deutlich zu einer erhöhten Egalität der Gesellschaft beitragen und somit Statusdifferenzen nicht festschreiben, sondern vermindern. Laut Antikainen (2006: 229) waren „equity, participation, and welfare“ Hauptziele bei der Organisation und Reform des Bildungswesens. Dabei kam entsprechend sozialdemokratischen Zielsetzungen der Erhöhung von Egalität innerhalb der Gesellschaft eine

bedeutende Rolle zu. Bildung wurde somit als soziales Recht verstanden und hing zudem eng mit wohlfahrtsstaatlichen Aspekten zusammen.

„There were high hopes that a uniform, free-of-charge education for children from all social strata would contribute to equality and justice, and promote social cohesion. Although the belief in the potential of education in this respect may have faded, education is still regarded as one of the major methods of preventing unemployment, social exclusion and ill health.“ (Arnesen/Lundahl 2006: 285).

Die Ausgestaltung des Bildungssystems ist somit bedeutend für die soziale Stratifikation einer Gesellschaft, da es als zentrale Zuteilungsstelle für die Verteilung von Chancen dient, was nach Fend (1980) der Allokationsfunktion des Schulsystems entspricht. „In social stratification, education is primarily a social selector—a part of the mechanism of reproduction of stratification—that transfers social differences from one generation the next“ (Antikainen 2006: 233). Durch die Ausgestaltung des Bildungssystems kann demzufolge soziale Mobilität erleichtert oder erschwert werden, insbesondere durch die Bevorzugungen von Integration oder Differenzierung bzw. die Ausgestaltung der Selektionsmechanismen (z. B. Müller/Karle 1993). Ein verlängerter integrativer Unterricht einer heterogenen Schülerschaft wirkt demnach positiv auf soziale Mobilität, während eine frühe Differenzierung diese eher verhindert. Diese grundlegenden Unterschiede der Bildungstraditionen beider Länder lassen sich auch in der Ausgestaltung staatszentrierter Berufsbildung erkennen.

In Frankreich erfolgte die Integration beruflicher Bildung in das allgemeine Schulsystem ebenfalls unter dem Aspekt der Demokratisierung des Bildungswesens und im Zuge der „Bildungsexplosion“ der Nachkriegszeit. Dabei kann jedoch ein Versuch des Ausgleichs zwischen Herstellung von Chancengleichheit bei gleichzeitiger Beibehaltung elitärer Auswahllogiken festgestellt werden. Die Einführung zahlreicher neuer Diplome und divergenter Bildungswege kann dabei als

„eine Serie von immer wieder neuen Versuchen [gelten], den Andrang zu höherer Bildung, der ohne gravierende Verletzung des Prinzips der Chancengleichheit nicht einfach abgeblockt werden kann, zu kanalisieren und auch bei massenhaftem Besuch weiterführender Schulen die grundlegenden Mechanismen von Elitenbildung und Privilegienzuweisung im Bildungssystem zu bewahren und funktionsfähig zu halten“ (Lutz 1986: 210).

Somit folgt die konkrete Ausgestaltung des französischen Berufsbildungssystems zum Großteil „keiner qualifikatorischen, sondern einer meritokratischen Logik“ (Deißinger

2001: 33). Die Qualifikationsfunktion, also Vermittlung berufsbezogener Inhalte, bleibt vielmehr hinter der Allokationsfunktion, also der Zuweisung einer als „legitim“ betrachteten gesellschaftlichen Stellung auf Grundlage des erworbenen akademischen Abschlusses zurück. Die unterschiedlichen Bildungswege der Sekundarstufe II bilden in Frankreich distinkte Einheiten, so dass die Schüler nach Abschluss des *collèges* drei verschiedenen Schulformen auf Gymnasialniveau (*lycée*) zugeordnet werden: Einem allgemeinbildenden Gymnasium (*lycée d'enseignement général*), einem technischen Gymnasium (*lycée technologique*) sowie einem berufsbildendem Gymnasium (*lycée d'enseignement professionnel*), wobei letzterem der geringste Prestigefaktor zugesprochen wird. Dabei gehen die technischen Gymnasien historisch auf die ENP und EPCI zurück, während die Wurzeln der berufsbildenden Gymnasien in den *centres d'apprentissage* liegen. Diese niveaumäßige Differenzierung, die sich bereits während des Untersuchungszeitraums zeigte, wurde auf diese Weise auch nach der Integration in das allgemeine Schulsystem fortgeführt (siehe Anhang). Die unterschiedlichen Wertzuschreibungen wurden dabei von ehemaligen Schülern speziell des technologischen Zweiges deutlich verteidigt (vgl. Pelpel/Troger 2001). Diese Verteidigung von Privilegien und der hohe Wert akademischer, theoretischer Bildung für die Zuweisung von Chancen spiegeln sich ebenfalls in dem von Greinert (1999: 70) beschriebenen „Rolltreppeneffekt“ der Berufsschulen in Frankreich:

„Der Rolltreppeneffekt kann als ein typisches Verlaufsmuster der sukzessiven Niveaueinhebung beruflicher Schulen in bezug auf Eingangsvoraussetzungen, Lerninhalte und Abschlüsse beschrieben werden. Er wird einerseits von Expansionsprozessen im Gesamtbildungswesen ausgelöst und gesteuert, zum anderen jedoch von den auf Theoretisierung fixierten curricularen Prozessen in den Schulen selbst: Diese Entwicklungstrends werden nachdrücklich gestützt von den Professionalisierungsinteressen des Lehrpersonals und den auf sozialen Aufstieg und Marktwertsicherung ihrer Zertifikate bzw. Titel ausgerichteten Interessen der Schüler und Absolventen der Schulen.“

Dabei können eine Vielzahl unterschiedlicher, staatlicher Diplome erworben werden, die dabei deutlich hierarchisiert sind. Schüler werden während ihrer Schullaufbahn kontinuierlich auf Grundlage ihrer akademischen Leistungen selektiert und die schwächeren dabei in berufsbildende Zweige aussortiert. Für den Bereich beruflicher Bildung ergibt sich in aufsteigender Reihenfolge dadurch folgende Hierarchie (Hörner 1996: 97):

1. die betriebliche Lehre (*apprentissage*);
2. die schulische Facharbeiterausbildung mit Abschluss des *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP);

3. die schulbasierte Facharbeiterausbildung mit Abschluss des *Brevet d'enseignement professionnel* (BEP);
4. das weiterführende *Baccalauréat professionnel* (Bac Pro) nach Abschluss einer schulischen Facharbeiterausbildung oder im alternierenden Modell zwischen Schule und Betrieb;
5. der duale Ausbildungsabschluss des *Baccalauréat technologique* (BT) am *lycée technologique*.

„Eine Berufsausbildung einer Art, die formal den Abschlüssen des deutschen dualen Systems entspricht, wird also in Frankreich in aller Regel nur von Jugendlichen durchlaufen, die in der allgemeinbildenden Schule wegen mangelnder Begabung oder mangelnden Interessen offenkundig versagt haben“ (Lutz 1986: 210). Zwar gab es in den letzten Jahren immer wieder Bestrebungen, die betriebliche Ausbildung zu stärken, jedoch besteht der zugeschriebene geringe Prestigefaktor dieser in der Gesellschaft fort. So erklärt sich die „Tatsache, daß gewisse Beispiele aus dem Ausland, zum Beispiel die Lehrlingsausbildung in Deutschland, zwar unter dem reinen Aspekt des wirtschaftlichen Nutzens durchaus sehr bewundert werden, aber in Praxis keine echten Veränderungen bewirken“ (d'Iribarne/d'Iribarne 1999: 27). Eine Ausnahme bildet hier interessanterweise Elsass-Lothringen, wo aufgrund der deutschen Tradition auch die klassische Lehre eine wichtige Stellung behalten hat und positiv konnotiert ist (d'Iribarne/d'Iribarne: 39). Auch dies verdeutlicht erneut die Bedeutung unterschiedlicher sozialer und kultureller Wertzuschreibungen und Traditionen, so dass sich die Organisation beruflicher Bildung nicht allein unter ökonomischen Gesichtspunkten erklären lässt.

In Frankreich erfolgt eine frühe Selektion der Schüler in unterschiedliche Bildungswege, wobei denen der beruflichen Bildung ein deutlich geringerer Status als den allgemeinbildenden zugeschrieben wird, so dass dies zur angesprochenen „Negativauslese“ führt (Greinert 1999: 79). Die klare Bevorzugung geistlicher, konzeptioneller Arbeit gegenüber manuellen, ausführenden Tätigkeiten lässt sich deutlich erkennen, so konstatieren d'Iribarne und d'Iribarne (1999: 28): „[I]n der Automobilindustrie sind die ‚Forschung‘ zum Entwurf neuer Modelle sowie die ‚Methodik‘ der Planung des Produktionsapparates ‚edler‘ als die ‚Fertigung‘ in den Werken“.

Die schulischen Abschlüsse haben auf dem Arbeitsmarkt eher einen symbolischen als einen inhaltlichen Wert: „legitimate positions in hierarchal organisations are established through the degree of ‚academic nobility““ (Verdier 2009: 6). Die Wahl beruflicher Bildungsgänge in Frankreich stellt also auch noch heutzutage eine Sackgasse dar, die die

Gefahr beinhaltet, „für die Dauer seiner gesamten Existenz in einer sozial niedrigeren Stellung eingeschlossen zu bleiben“ (d’Iribarne/d’Iribarne 1999: 39).

In Schweden demgegenüber ist berufliche Bildung deutlich positiver konnotiert. Nach der Gymnasialschulreform 1971 stieg der Anteil an Schülern in berufsbildenden Zweigen der Schule von 33 Prozent im Jahr 1975 auf 43 Prozent im Jahr 1985 (SCB 1988), wobei es etwa 25 national anerkannte Programme gab, die zu ungefähr 60 verschiedenen Abschlusszertifikaten führten. Dabei behielt die Regierung die Autorität über die Veränderung, Anpassung oder Abschaffung dieser Programme, wobei Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften durch das staatliche Untersuchungswesen und Positionen innerhalb staatlicher Beratungsgremien in diese Entscheidungen einbezogen wurden.

Diese positive Konnotation beruflicher Bildung liegt zum einen daran, dass innerhalb des schwedischen Bildungssystems kaum Selektion erfolgt (Hickox/Stina Lyon 1998: 30). Zudem bestehen zahlreiche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, so dass der Übergang zu höheren Bildungseinrichtungen leichter als in Frankreich möglich ist. Berufliche und allgemeine Bildung erfolgen innerhalb einer Schulform, der Gymnasialschule, so dass im Gegensatz zu Frankreich keine distinkten Schulformen für Berufsbildung existieren. Zudem wird eine frühe, irreversible Zuteilung zu Zweigen beruflicher Bildung vermieden. Innerhalb des Schulsystems wird berufsbildenden und akademischen Ausbildungsanteilen ein gleichwertiger Status beigemessen, indem Bildungsgänge stärker individualisiert und auf die spezifischen Interessen des Schülers zugeschnitten sind. Zudem erfolgte in Gegensatz zu Frankreich mit seiner Betonung akademischer Bildungsinhalte in der schwedischen Gymnasialschule ein stärkerer Zuschnitt des Curriculums auf arbeitsmarktbezogene Inhalte (Hickox/Stina Lyon 1998).

Die Arbeitsklassifikation erfolgt in Schweden anhand der Art der ausgeführten Arbeit (*Standard för svenske yrkesklassificering*, SSYK), wohingegen in Frankreich eine Klassifikation der Beschäftigten verstärkt anhand der in den Schulen erworbenen Abschlüsse und auf Grundlage eines sechstufigen Qualifikationssniveaus¹⁶⁸ erfolgt (siehe Maurice/Sellier/Silvestre 1986). Dabei sind die zu erwerbenden Abschlüsse in Frankreich deutlich ausdifferenzierter und stark hierarchisch gegliedert.

¹⁶⁸ Siehe zur Aufteilung des Qualifikationsniveaus:

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/niveaux-formation.htm> [zuletzt abgerufen am 4. März 2016].

Korpi und Mertens (2003) stellten in einer vergleichenden Studie für Schweden und Deutschland fest, dass die Mobilität zwischen verschiedenen Berufsgruppen in Schweden vergleichsweise höher lag als in Deutschland, was sie unter anderem auf die breiteren Inhalte schulischer Berufsbildung zurückführen. Dabei haben in Schweden auch kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen einen hohen Stellenwert, wobei diese sowohl in öffentlichen Einrichtungen als auch von privaten Trägern durchgeführt werden können. Somit erhöht sich die Mobilität auch nach Eintritt in das Berufsleben, wohingegen Verdier (2009: 11) für Frankreich unterstreicht: „all is played before 25 years“. Dies deutet darauf hin, dass berufliche Mobilität nicht allein abhängig von der Form schulischer, staatszentrierter Berufsbildung ist, sondern sich in Übereinstimmung mit den Befunde von Maurice/Sellier/Silvestre (1986) zudem auf die spezifische Ausgestaltung schulischer Berufsbildung sowie den Wechselwirkungen zu Einstellungspraktiken, Arbeitsorganisation und Beschäftigungssystem zurückführen lassen.

Verdier (2009: 9) folgert zusammenfassend für den schwedischen Fall:

„One of the basic objectives of the Swedish education system is to reduce as much as possible the gulf separating vocational training from general education. Furthermore, there is no social hierarchy between practical and general knowledge; as a result, there are no distinct vocational establishments within the school system. Adult education is part of the public education system, like compulsory schooling and upper secondary education“.

Insgesamt ergeben sich daraus bedeutende Unterschiede bei der Ausgestaltung staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich und Schweden, die in der folgenden Tabelle einander vergleichend gegenübergestellt werden:

Tabelle 11: Vergleich der Ausgestaltung staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich und Schweden

	Frankreich	Schweden
Qualifikation	Akademisch	Ausgleich theoretischer und praktischer Kenntnisse und Fertigkeiten
Legitimation	Meritokratisch	Egalitär
Selektion	Elitär	Universal
Soziale Stratifikation	Erhalt von Statusdifferenzen	Aufhebung von Statusdifferenzen
Verhältnis beruflicher zu allgemeinen Bildungswegen	Berufliche Bildung als Negativselektion	Berufliche Bildung als gleichwertige Alternative

Zusammenfassend müssen diese unterschiedlichen Ausgestaltungen und Leitprinzipien somit auch bei der Analyse des Typs staatszentrierter Berufsbildung beachtet werden. Die gleiche typologische Zuordnung geht bei genauerer Betrachtung dennoch mit deutlichen Unterschieden einher. Die Frage, ob die typologische Zuordnung als Ausgangspunkt für weitere Studien genutzt werden kann, hängt somit in hohem Maße vom jeweiligen Erkenntnisinteresse ab, wobei ein spezifischeres Verständnis der Unterschiede dieses Typs von grundsätzlicher Notwendigkeit erscheint. Die Ausformung staatszentrierter Berufsbildung lässt sich somit nur durch die Einbettung in einen breiteren sozialen, politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und historischen Kontext verstehen.

Dies ist nicht nur hinsichtlich weiterer theoretischer Studien bedeutungsvoll, sondern hat darüber hinaus praktische Konsequenzen für die derzeit angestrebte Anpassung und europäische Standardisierung der beruflichen Bildung. Institutionen beruflicher Bildung haben sich somit historisch eng in Verbindung zu anderen sozialen und polit-ökonomischen Institutionen herausgebildet, die wiederum in starkem Zusammenhang zu nationalen Legitimations-, Selektions- und Rekrutierungsmustern stehen, die eine schnelle, geplante Umgestaltung beruflicher Bildung erschweren.

Kapitel 7: Schlussfolgerungen: Wege zu staatszentrierter Berufsbildung

Ziel dieser Arbeit war die Erklärung der Entwicklung zu staatszentrierter Berufsbildung in Frankreich und Schweden. Dazu wurde eine historisch-vergleichende Analyse der Entwicklungsprozesse in beiden Ländern durchgeführt. Es konnte gezeigt werden, dass zwei unterschiedliche Kausalketten zum gleichen Ergebnis der Etablierung eines staatszentrierten Berufsbildungsmodells führten und somit ein Fall von Äquifinalität vorliegt. Dazu wurden wichtige theoretische Befunde unterschiedlicher Literaturstränge, so der Vergleichenden Politischen Ökonomie, der Literatur zu industriellen Beziehungen sowie Historischer Bildungsforschung, zusammengetragen. Darüber hinaus wurden diese um Erkenntnisse von Studien zu Staats- und Verwaltungskulturen erweitert, um ein genaueres Verständnis der Rolle des Staates im Bereich beruflicher Bildung zu erlangen. Somit führt diese Arbeit unterschiedliche Literaturstränge zusammen, die bisher unverbunden nebeneinander stehen, um dadurch das Zusammenspiel verschiedener Erklärungsfaktoren aufzudecken.

Es zeigte sich, dass in beiden Ländern die Ausbildung im Handwerksbereich nicht modellbildend auf den industriellen Bereich einwirkte. Bevor jedoch die Institutionalisierung eines staatszentrierten Systems erfolgte, unternahmen die Akteure des industriellen Bereichs sowohl in Frankreich als auch in Schweden einen eigenständigen Versuch, die Ausbildung zu organisieren. Bedingt durch qualitative Unterschiede der Ausprägung der Arbeitsbeziehungen sowie der intermediären Instanzen in beiden Ländern wurden dabei jedoch verschiedene Wege zur Lösung des Kollektivgutproblems gewählt. Während in Frankreich insbesondere der Metallsektor eine Koalition mit dem Staat einging und gesetzliche Regelungen eine verbesserte Koordination zwischen den Arbeitgebern bewirken sollten, kooperierten in Schweden Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften vertreten durch die SAF und LO und präferierten eine tarifvertragliche gegenüber einer gesetzlichen Lösung der Ausbildungsfrage. Beide Versuche erwiesen sich jedoch als problematisch. In dieser Arbeit wird argumentiert, dass sich die Pfadverschiebung zu staatszentrierter Berufsbildung nur unter Einbeziehung institutioneller Vorläufer in Form vollzeitschulischer Ausbildungsstätten erklären lässt. Diese richtete sowohl der französische als auch

der schwedische Staat bereits vor dem Zweiten Weltkrieg aus wirtschafts- und sozialpolitischen Motiven ein. Sie galten allerdings zunächst als flankierende Maßnahme zum bestehenden Ausbildungsmodell und sollten keinen Pfadwechsel zu staatszentrierter Berufsbildung bedingen. Im Laufe der Zeit gewann vollzeitschulische Ausbildung jedoch bedingt durch die bestehenden Schwierigkeiten des dominanten Ausbildungsmodells sowie struktureller Verschiebungen im Wirtschafts- und Schulbereich an Bedeutung, so dass entscheidende Akteure ihre Präferenzen diesbezüglich veränderten.

Diese Untersuchung folgte dabei einer typischen Fallauswahlstrategie (Gerring 2007), die sich im besonderen Maße zur Aufdeckung komplexer Kausalität eignet. Durch den Fokus auf den Subtyp staatszentrierter Berufsbildungsmodelle wurde zudem eine bedeutende Forschungslücke geschlossen: Bisherige Arbeiten behandeln verstärkt den Typ kollektiver Berufsbildungsmodelle, wobei der Fokus verstärkt auf den betrieblichen Ausbildungsteil gerichtet ist (z. B. Busemeyer/Trampusch 2012, Thelen 2004). Zum Typ der staatszentrierten Berufsbildung liegen derzeit nur Einzelfalluntersuchungen vor (z. B. Dobbins/Busemeyer 2015), eine vergleichende Analyse der Entwicklungsprozesse in Frankreich und Schweden wurde bislang nicht unternommen.

Diese Arbeit verwendete einen historisch-institutionalistischen Untersuchungsansatz, der insbesondere auf Macht- und Verteilungskämpfe zwischen verschiedenen Akteuren im Feld beruflicher Bildung abhebt. Durch die Wahl eines langfristigen Untersuchungszeitraums konnten zudem Prozesse inkrementellen Wandels und eher graduelle Pfadwechsel aufgezeigt werden. Somit wurde der Beginn des Untersuchungszeitraums festgelegt auf die in aktueller Forschung identifizierte formative Phase für die Entwicklung unterschiedlicher Berufsbildungsmodelle um die Wende zum 20. Jahrhundert. Den Endpunkt der Studie bildet die Integration beruflicher Bildung in das allgemeine Schulsystem in Frankreich 1959 und in Schweden 1971.

Die Rekonstruktion der Entwicklungspfade in beiden Ländern basiert dabei auf umfangreichem Quellenmaterial, um die historische Integrität des jeweiligen Einzelfalls zu wahren. Dabei wurden die empirischen Studien beider Fälle stets an theoretische Erwägungen rückgebunden, um so einerseits eine rein deskriptive Nacherzählung der historischen Entwicklung und andererseits theoretische Übergeneralisierungen zu vermeiden. Die vorliegende Untersuchung bildet somit eine Schnittstelle zwischen Sozial- und Geschichtswissenschaften.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass trotz gleicher typologischer Zuordnung dennoch Unterschiede in der konkreten institutionellen Ausgestaltung staatszentrierter Berufsbildung in beiden Ländern bestehen, die sich vor allem auf unterschiedliche Bildungskulturen zurückführen lassen. Somit geht diese Arbeit über eine reine Erklärung der Entwicklungspfade hinaus, indem sie auch nach weiterführenden Konsequenzen fragt, die alleine anhand der Typologie nicht erfassbar sind.

Im Folgenden werden zunächst die wesentlichen Untersuchungsergebnisse rekapituliert und daraufhin die theoretischen Implikationen dieser Arbeit erläutert. In Kapitel 7.1 werden zunächst die Entwicklungspfade beider Länder miteinander verglichen, um im Anschluss daran die zwei unterschiedlichen Kausalketten aufzudecken, die zur Etablierung staatszentrierter Berufsbildung führten. Daraufhin werden zudem noch einmal die konkreten Ausformungen dieses Modells infolge unterschiedlicher Bildungskulturen miteinander kontrastiert. Aufbauend auf diesen empirischen Ergebnissen werden in Kapitel 7.2 deren theoretische Implikationen und somit Ansatzpunkte für weitere Studien vorgestellt.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Vergleich der institutionellen Entwicklungspfade ergab zunächst eine ähnliche Abfolge dominanter Berufsbildungsmodelle in beiden Ländern. Nach Auflösung der Zünfte blieb die betriebliche Ausbildung zunächst weitgehend unreguliert, wobei in Frankreich allerdings bereits vollzeitschulische Berufsschulen für einen geringen, elitären Teil der Arbeiterschaft eingerichtet wurden. Zwar zielten diese zunächst auf ein niederes Ausbildungsniveau, vergleichbar mit dem deutschen Facharbeiter, wobei jedoch sehr schnell eine Anhebung des Qualifikationsniveaus erfolgte, so dass diese Schulen nun verstärkt Techniker auf mittlerer Qualifikationsebene ausbildeten. Greinert (1999: 70) bezeichnet diese für das französische Schulwesen typische Erhöhung des Qualifikationsniveaus als „Rolltreppeneffekt“. In Schweden bestanden zu dieser Zeit nur einige private und kommunale Sonntags- und Abendschulen in Ergänzung zur betrieblichen Lehre, in denen aufgrund der heterogenen Schülerschaft jedoch eher grundlegende, allgemeinbildende Inhalte vermittelt wurden.

Um die Jahrhundertwende verstärkten sich in beiden Ländern Diskussionen über die Umgestaltung und stärkere Regulierung der betrieblichen Lehre, wobei die entscheidenden Reformen erst gegen Ende des Ersten Weltkriegs verabschiedet wurden. Beide Staaten versuchten zunächst ein duales Modell zu etablieren, an welchem der Staat sowie private Akteure beteiligt waren, so dass in dieser Phase zumindest der Versuch der Etablierung eines – rudimentären – kollektiven Berufsbildungsmodells unternommen wurde. In Frankreich wurden Auszubildende durch das *loi Astier* von 1919 zum Besuch theoretischer Zusatzkurse verpflichtet, die jedoch unter unterschiedlicher Trägerschaft stehen konnten. In Schweden wurden 1918 zwei neue Schulformen eingeführt, die Lehrlingschule (*lärlingsskola*) und die Berufsschule (*yrkesskolor*), die ebenfalls als Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung konzipiert waren. Für ihren Besuch musste sich der Jugendliche allerdings in einem Beschäftigungsverhältnis befinden. 1921 wurden diese Schulformen um den Typ der Werkstattschule ergänzt, wobei in dieser der praktische und theoretische Ausbildungsanteil kombiniert erfolgten, so dass auch Jugendliche ohne Beschäftigungsverhältnis eine Ausbildung durchlaufen konnten. Der schwedische Staat weitete diesen Schultyp in der nachfolgenden Zeit weiter aus, so in Form spezieller Werkstattschulen für arbeitslose Jugendliche oder auf Landstings-Niveau als Maßnahme regionaler Strukturpolitik. In Frankreich wurden in den 1930er Jahren vollzeitschulische Ausbildungseinrichtungen speziell hinsichtlich der Vorbereitungen auf den Zweiten Weltkrieg und somit zur schnellen Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft für die Militärindustrie etabliert, die in nachfolgender Zeit fortbestanden und für unterschiedliche Zwecke genutzt wurden, so ebenfalls der Ausbildung arbeitsloser Jugendlicher sowie der raschen Ausbildung von Arbeitskraft für den Wiederaufbau des Landes.

In der Nachkriegszeit wirkten schließlich auch Reformen des allgemeinen Schulsystems im Rahmen der Bildungsexpansion auf die Ausgestaltung beruflicher Bildung. In Frankreich versuchte der Staat mittels der *planification* eine allgemeine Anhebung des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung zu erzielen, wobei ganz im Sinne des Planungsgedankens eine starke Lenkung der Schülerströme erfolgen sollte. Die Integration in das allgemeine Schulsystem erfolgte auch mit der Absicht einer verbesserten Steuerungsmöglichkeit und Abschöpfung von „Begabungsreserven“. In Schweden bewirkten die Reformen zur neunjährigen Grundschule eine formale Gleichstellung der Berufsschulen mit gymnasialen Bildungswegen, was auch auf Arbeitgeberseite auf Zustimmung stieß. Weitergehend

strebten die Schulreformer auch die Verbesserung horizontaler und vertikaler Übergangswege an, weshalb die berufs- und allgemeinbildenden Schulen letztlich in der 1971 neu geschaffenen Form der Gymnasialschule zusammengelegt wurden. Somit wurde in beiden Ländern ein staatszentriertes Berufsbildungssystem eingerichtet.

Die Etablierung dieses Modells erfolgte in beiden Ländern jedoch aufgrund unterschiedlicher Kausalketten. Zunächst übte die Ausbildung im Handwerkssektor in beiden Ländern keinen Einfluss auf die Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildung im industriellen Bereich aus. In Frankreich organisierte sich das Handwerk in den 1920er Jahren und somit bereits nachdem andere Lösungsmuster, z. B. durch das *loi Astier* 1919, dominant geworden waren. In Schweden war das Handwerk während der formativen Phase um die Jahrhundertwende zwar bereits organisiert und setzte sich zudem für eine gesetzliche Regelung der Ausbildungsfrage und einen abgesicherten Status im Sinne einer staatlichen Mittelstandspolitik ein, scheiterte jedoch vor allem am Widerstand der Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften, so dass auch der schwedische Handwerkssektor keinen Einfluss auf die Ausgestaltung der Ausbildung im industriellen Bereich ausübte.

Die weitere Regelung der Ausbildungsfrage hing nun also von den Akteuren im industriellen Bereich ab. In Frankreich verfolgte die dominante CGT anarcho-syndikalistische Strategien, so dass eine Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern oder dem Staat von vornherein ausgeschlossen war. Aber auch innerhalb des Arbeitgeberlagers kam es zu Koordinationsschwierigkeiten. Vor allem der Metallsektor, vertreten durch die UIMM, versuchte eine verbesserte Zusammenarbeit der Arbeitgeber zu erwirken, um somit das bestehende *poaching*-Problem zu lösen. Die französischen Arbeitgeber zeigten sich jedoch nicht gewillt, größere Macht- und Entscheidungsbefugnisse an eine übergeordnete Instanz in Form eines Dachverbandes abzutreten, so dass der in den 1920ern gegründeten CGPF vor allem beratende und informative Funktionen zukamen. Die UIMM zeigte sich weiterhin unzufrieden und beklagte einen Mangel an qualifizierter Arbeitskraft, weshalb sie schließlich den Staat um Unterstützung bei der Ausbildungscoordination bat. Dieser verabschiedete 1925 eine *taxe de l'apprentissage*, um somit eine gerechtere Verteilung der Ausbildungskosten zwischen den Unternehmen herzustellen. Dabei bestand jedoch die Möglichkeit, sich von dieser Abgabe befreien zu lassen, falls die Unternehmen selbst Initiativen im Ausbildungsbereich ergriffen. Die letztliche Entscheidung über die Ausnahmeregelungen traf ein lokales Komitee unter Vorherrschaft von Vertretern aus dem

Arbeitgeberlager, die im Zweifel zugunsten des lokalen Unternehmens entschieden. Dies veranlasste die zuständige Behörde, die DET, mehrmals die zuständigen departementalen Präfekten zu ermahnen, diese Ausnahmeregelungen besser zu kontrollieren, wobei die Sanktionsmöglichkeiten letztlich auf einen eher appellativen Charakter beschränkt blieben. Eine weitere gesetzliche Maßnahme zur Verbesserung der Ausbildungssituation sollte durch die verpflichtende Einführung eines schriftlichen Ausbildungsvertrags erreicht werden. Dies zielte auf verbesserte Kontrollmöglichkeiten des obligatorischen Besuchs theoretischer Zusatzkurse durch die Auszubildenden, was bereits durch das *loi Astier* festgesetzt worden war. Doch auch hier umgingen die französischen Arbeitgeber das Gesetz, indem sie von nun an ihre jugendlichen Beschäftigten einfach nicht mehr als Auszubildende deklarierten, was zu einem weiteren quantitativen und qualitativen Verfall der betrieblichen Lehre führte. Insgesamt erschwerten also die konfrontativen Arbeitsbeziehungen sowie die mangelnde Handlungskoordination innerhalb des Arbeitgeberlagers eine erfolgreiche gemeinsame Lösung der Ausbildungsfrage. Auch die gesetzlichen Regelungen wurden aktiv umgangen und zudem bestanden keine wirksamen Sanktionsmechanismen.

In Schweden kooperierte die SAF verstärkt mit der LO, insbesondere nach Abschluss des Saltsjöbaden-Abkommens 1938. Beide hatten sich auf eine Rationalisierungspolitik verständigt, wobei das latente Vorhaben des Handwerkssektors und des Staates, ein Ausbildungsgesetz einzuführen, auch die Zusammenarbeit der Arbeitsmarktpartner im Bereich beruflicher Bildung verstärkte. Diese bevorzugten stattdessen eine tarifvertragliche Lösung der Ausbildungsfrage und gründeten 1944 eine eigene Institution, den *Arbetsmarknadens Yrkesråd*. Dessen Hauptziel war zunächst eine quantitative Ausweitung der Ausbildungsverhältnisse. Zwar hatte die schwedische Industrie lange Zeit kein großes Interesse an der Verbesserung betrieblicher Ausbildungen aufgebracht, durch das starke Wirtschaftswachstum und eine gleichzeitig demographisch bedingte Verknappung des Arbeitskräfteangebots fürchteten aber viele Unternehmen nun, dass die Anzahl an qualifizierten Arbeitern zu gering sei, um den Bedarf der schwedischen Wirtschaft zu decken. Der AY sah vor, einen Rahmenvertrag zu entwickeln, der dann von neu eingerichteten Lehrlingskomitees branchenspezifisch umgesetzt werden sollte. Dabei zeigte sich jedoch, dass die Anzahl der Ausbildungsverhältnisse in den ersten zehn Jahren der Tätigkeit des AY entgegen seiner Ziele rückläufig war: Vor allem kleine Unternehmen schreckten nun vor Ausbildungsinitiativen zurück, da es ihnen durch die Rahmenbestimmungen er-

schwert wurde, Auszubildende als billige Arbeitskraft zu benutzen. Hinzu kam, dass die hohe Lohnkompression und das vorherrschende Akkordlohnsystem eine Ausbildung auch seitens der Jugendlichen unattraktiv wirken ließ, da sie ungelernt meist schneller höhere Löhne erzielen konnten. Oft brachen diese ihre Ausbildung auch vorzeitig ab, um zu einem anderen Unternehmen zu wechseln. Der AY suchte daher nach Maßnahmen, sowohl das *poaching*-Problem zwischen den einzelnen Arbeitgebern zu bekämpfen als auch die Aufnahme und Beendigung eines Ausbildungsverhältnisses für Jugendliche attraktiver zu gestalten. Für die Unternehmen diskutierte der AY die Einführung eines Umlageverfahrens, durch welches die Ausbildungskosten unter den Unternehmen gerechter aufgeteilt werden sollten. Die einzelnen Betriebe lehnten dieses Vorhaben jedoch ab. Für die Jugendlichen wurde zwar in vielen Sektoren der Besuch einer Berufsschule in die Arbeitszeit verlegt und eine Erhöhung der Lehrlingslöhne beschlossen, jedoch lag das reale Lohnniveau eines Akkordarbeiters im vergleichbaren Alter dennoch deutlich höher als das des Auszubildenden. Hinzu kam, dass immer mehr Jugendliche theoretische, allgemeine Bildungswege bevorzugten, um sich so ihren beruflichen Werdegang möglichst lange offen zu halten. Der AY sah also nun einen Weg darin, den Status beruflicher Bildung dem der allgemeinen Bildungsgänge gleichzustellen. Als einen Schritt in diese Richtung, betrachtete der AY auch die formale Gleichstellung durch die Integration in das allgemeine Schulsystem. Insgesamt erfolgte aufgrund der kooperativen Arbeitsbeziehungen zunächst eine Zusammenarbeit zwischen LO und SAF innerhalb des AY. Dabei erwiesen sich der mangelnde Verpflichtungscharakter der ausgegebenen Empfehlungen sowie die Lohnbestimmungen jedoch als Hemmnis für die vom AY angestrebte Ausweitung betrieblicher Ausbildungsverhältnisse.

Währenddessen hatten sich schon deutliche quantitative Verschiebungen in Richtung vollzeitschulischer Berufsbildung ergeben. Durch einen Reichstagsbeschluss von 1955 erhöhte der Staat seine Zuwendungen zu den verschiedenen Berufsschulen, was sich kurz danach in einer stark ansteigenden Schülerzahl bemerkbar machte. Und auch einige Arbeitgeber präferierten nun eine vorbereitende Berufsbildung, da sie der Ansicht waren, dass eine direkte Ausbildung im Betrieb aufgrund eines straff organisierten Produktionsablaufs und den Einsatz teurer Maschinen, die sie einem Auszubildenden ohne Vorkenntnisse nicht anvertrauen wollten, nur schwer möglich sei. Somit vollzog sich nach und nach von verschiedener Seite ein Präferenzwandel zu schulischen Ausbildungsformen,

wobei sich dieses unter anderem in der steigenden Schülerzahl auch vollzeitschulischer Berufsbildungseinrichtungen erkennen ließ. Die Arbeitgeber wiederum bevorzugten nun eine vorbereitende Berufsausbildung, die auch in schulischer Form stattfinden konnte, und der dann eine spätere Spezialisierung im Betrieb folgen sollte. Die LO fürchtete als Verfechter von Verteilungs- und Chancengerechtigkeit eine zunehmende Fragmentierung des Arbeitsmarkts zwischen jungen, gutausgebildeten und älteren, eingeschränkt erwerbsfähigen Arbeitskräften auf der anderen Seite. Deshalb konzentrierte sie sich verstärkt auf den Aspekt der Fort- und Weiterbildung und sah in einer Flexibilisierung der Arbeitskraft bzw. einer aktiven Arbeitsmarktpolitik eine individuelle Absicherungsmaßnahme gegen Arbeitslosigkeit. Zudem waren die Kontakte der Arbeitsmarktpartner zu den schwedischen Verwaltungsbehörden traditionell sehr eng, so dass die Verschiebung der Zuständigkeit zum *skolöverstyrelsen* durch den AY zwar nicht akklamiert wurde, aber stattdessen nun unter pragmatischen Gesichtspunkten Wege gesucht wurden, die Einflussmöglichkeiten auch in der neuen Behörde möglichst zu wahren. Die sozialdemokratische Partei sah in der Eingliederung ins allgemeine Schulsystem eine Möglichkeit, eine erhöhte Chancengleichheit herzustellen, während konservative Politiker vor allem Schülerströme auf berufliche Bildungsgänge ablenken wollten.

Auch in Frankreich stärkte sich die Bedeutung der vor dem Zweiten Weltkrieg eingerichteten vollzeitschulischen Ausbildungszentren, wobei sich deren ursprüngliche Zielsetzung wandelte: So dienten diese unter anderem der Ausbildung arbeitsloser Jugendlicher sowie als Mittel der raschen Ausbildung qualifizierter Arbeitskraft für den Wiederaufbau des Landes. Auch die CGT, die ihre konfrontative Haltung mittlerweile zugunsten einer positiveren Einstellung gegenüber dem Staat aufgegeben hatte, interessierte sich für diese Ausbildungszentren, um dort durch das Lehrpersonal einen Einfluss auf die zukünftige Arbeiterjugend auszuüben. Dennoch konnte sie nicht durchsetzen, dass die Lehrerschaft dieser Zentren in der Arbeitswelt verankert blieb. Durch die Verbeamtung des Lehrpersonals wurde ein weiterer Schritt in Richtung der Eingliederung ins allgemeine Schulsystem vollzogen. Die französische Regierung und Verwaltung verfolgten nun verstärkt eine Politik der Wirtschaftsplanung, wobei ein spezielles Ziel die verbesserte Anpassung von prognostiziertem Qualifikationsbedarf und ausgebildeter Arbeitskraft war. Auch dies bedingte eine stärkere staatliche Intervention im Bereich beruflicher Bildung,

was einen weiteren Grund für die letztliche Eingliederung in das allgemeine Schulsystem darstellt.

Zwar bildet diese Integration beruflicher Bildung in das allgemeine Schulsystem den Ausgangspunkt für die gleiche typologische Zuordnung. Bei näherer Betrachtung ergeben sich jedoch deutliche Unterschiede in der Ausgestaltung des Typs staatszentrierter Berufsbildung, die insbesondere durch unterschiedliche Bildungskulturen erklärt werden können. Das französische Bildungssystem war dabei seit Napoléon von starken elitären, meritokratischen Leitprinzipien geprägt, während in Schweden während der Untersuchungsperiode die Ideen der Egalität und universaler Bildungsansprüche dominierten. In der Ausformung staatszentrierter Berufsbildung machen sich diese Differenzen durch eine frühe und starke Selektion schwächerer Schüler in berufliche Bildungsgänge in Frankreich bemerkbar, während in Schweden kaum Selektionsmechanismen vorhanden sind. In Frankreich besteht nach wie vor ein deutlicher Prestigeunterschied zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, da der persönliche Bildungserfolg den gesellschaftlichen Status einer Person festlegt, während in Schweden Berufsbildung weitestgehend eine gleichwertige Alternative zu allgemeiner, akademischer Bildung darstellt. Institutionell lässt sich dies unter anderem daran erkennen, dass in Frankreich im Sekundarbereich II drei distinkte Schulformen bestehen, die sich in Bezug auf ihr gesellschaftliches Prestige deutlich voneinander unterscheiden. Das berufsbildende Gymnasium (*lycée professionnel*) bildet dabei die am wenigsten anerkannte Schulform, wobei nur eine betriebliche Lehre weniger angesehen ist. In Schweden gibt es nur die eine Schulform der Gymnasialschule, wobei die jeweiligen Ausbildungsinhalte stark individualisiert sind und berufliche und allgemeinbildende Anteile grob in ähnlichen Anteilen für alle Schüler erfolgen. Dadurch soll die Aufhebung von Statusdifferenzen innerhalb der schwedischen Gesellschaft erwirkt werden,¹⁶⁸ während diese in Frankreich durch ein stark hierarchisiertes Abschluss- und Zertifikationssystem hingegen gerade aufrechterhalten werden sollen. Dies kann als Ausdruck eines „societal effects“ (Maurice/Sellier/Silvstre 1986) verstanden werden und impliziert, dass sich verschiedene Berufsbildungssysteme nicht allein unter ökonomischen Gesichtspunkten erklären lassen, sondern sich Institutionenbildung stets auch in Wechselwirkung zu sozialen und kulturellen Bereichen vollzieht. Letztlich erscheint somit die

¹⁶⁸ Wobei diesem Aspekt durch neuere Schulreformen und der Ausweitung von Privatschulen wieder entgegengewirkt wird (vgl. Olofsson 2014; Thunqvist/Hallqvist 2014).

Analyse beruflicher Bildungssysteme innerhalb eines breiten, institutionellen Kontextes als notwendig (siehe bspw. auch Streeck .1992).

7.2 Theoretische Implikationen

Aus den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich darüber hinaus bedeutende theoretische Implikationen für weitere Studien ableiten. Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass Äquifinalität bedeutsam ist: das will heißen, dass die Gründe, weshalb Länder später einem gemeinsamen Typ zugeordnet werden, durchaus unterschiedlich sein können. Durch eine genaue historische Rekonstruktion des Entwicklungspfades kann so einer teleologischen Argumentationsweise vorgebeugt und Fehlschlüsse vermieden werden.

Weitergehend ist bedeutsam, dass nicht allein Phasen transformativen Wandels analysiert werden sollten, sondern langfristige Untersuchungshorizonte ausgewählt werden, um auch graduellen Wandel und Verschiebungen innerhalb des dominanten Modells beruflicher Bildung erfassen zu können. Durch eine zu enge Fokussierung auf die Phase des Pfadwechsels werden gegebenenfalls längerfristig wirkmächtige kausale Prozesse ausgeblendet, die einige Optionen wahrscheinlicher und andere unwahrscheinlicher erscheinen lassen.

Eng damit verknüpft sind institutionelle Alternativen und unvorhergesehene Konsequenzen (Thelen 1999: 383/384). Die Gründe, weshalb eine Institution entsteht, müssen nicht zwangsläufig für deren Reproduktion gelten oder mit den späteren Zielen einer Institution übereinstimmen. Institutionen können somit im Laufe der Zeit einem Wandel unterliegen, wobei Akteure ihre Präferenzen anpassen oder vorhandene Institutionen entsprechend neuer Ziele umgestalten. Institutionen unterliegen somit ständigen Machtkämpfen und ihre konkrete Ausrichtung kann sich dabei stetig ändern.

Zudem sollte deutlicher zwischen formaler und inhaltlicher Ähnlichkeit von Institutionen unterschieden werden, gerade in Hinblick auf Typologien. Eine auf den ersten Blick ähnliche institutionelle Ausprägung, kann dennoch auf sehr verschiedene Art ausgestaltet sein und somit deutlich unterschiedliche Auswirkungen haben.

Dieses Argument lässt sich auf die Parteiendifferenzthese übertragen. Abgesehen davon, dass Parteien selbst nicht statisch und universal zu begreifen sind, was bedeutet,

dass die deutsche Sozialdemokratie zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht ohne Weiteres mit der heutigen Partei vergleichbar ist oder die SAP in Schweden nicht zwangsläufig mit ihrem deutschen Äquivalent der SPD, wird der Effekt von Parteien nicht allein durch die Ausgestaltung des Wahlsystems beeinflusst, sondern muss zudem in Zusammenhang zu anderen staatlichen Institutionen, wie der Verwaltung, analysiert werden, da ggf. andere, u. U. direktere Kanäle der politischen Einflussnahme auf den *policy*-Prozess bestehen als mittels der parlamentarischen Arena.

Das wiederum bedingt, dass die Analyse von Institutionen in einen umfassenden politischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Kontext eingebettet wird. Erst so lassen sich die unterschiedlichen Ausformungen tatsächlich begreifen und werden auch derzeitige Reformprozesse und mögliche Widerstände dagegen verständlich.

Dies ist letztlich auch von praktischer Relevanz: Die Verflechtung verschiedener institutioneller Bereiche ist in jeder Gesellschaft historisch gewachsen, so dass auch Reformen, die einen spezifischen Bereich wie berufliche Bildung betreffen, nicht in Unabhängigkeit zu anderen institutionellen Bereichen erfolgen können, seien es die Ausprägung der intermediären Instanzen und der Arbeitsbeziehungen, bildungskulturelle Aspekte oder aber auf abstrakterer Ebene vorherrschende Leitideen und gesellschaftliche Ordnungs- und Organisationsprinzipien. Gerade diese wechselseitigen Durchdringungen der verschiedenen Bereiche lassen sich allerdings nur mittels einer historischen Analyse verstehen und erfordern somit eine intensive Beschäftigung mit der Vergangenheit, um gegenwärtige Vorgänge zu begreifen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Ungedrucktes Material

Archives Nationales, Pierrefite-sur-Seine (AN)

Commerce et industrie

AN F/12/4830 Inventions et secours aux inventeurs, secours mutuels et affaires diverses; Apprentissage industriel (loi du 22 février 1851), 1841–1890

Instruction publique, Direction de l'enseignement technique

AN F/17/17844 Conseils, Comités et inspection de l'enseignement technique; procès-verbaux des réunions et projets de textes, 1922–1938

AN F/17/17910 Conseils, comités et inspection de l'enseignement technique; application de la réglementation sur la taxe d'apprentissage, 1926–1951

Éducation nationale, Enseignement technique

AN 19970516/1 Centres de formation professionnel, 1930–1963

Riksarkivet, Arninge (SE/RA)

Sveriges hantverksorganisationsarkiv

SE/RA/730338/A 1–100 SHO Jahresprotokolle

Centrum för Näringslivshistoria, Stockholm (NA)

Archiv Svenska Arbetsgivareföreningen

SAF F6D:2	Yrkesutbildning
SAF F6DB:11	Undersökningar och utredningar rörande yrkesutbildning
SAF F6DB:21	Undersökningar och utredningar rörande yrkesutbildning Lärlingsutbildning, 1954–1986.
SAF F14ED:33	Folke Haldéns handlingar. Utbildningsavdelningen Yrkesutbildningsberedningen, 1964–1970
SAF F14ED:19	Folke Haldéns handlingar. Utbildningsavdelningen Arbetsmarknadens Yrkesråd ,1961–1962
SAF F19J:3	Handlingar rörande verksamhetsberättelser, 1944–1966

Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek, Huddinge (ARAB)

Archiv Landsorganisationen i Sverige

2964/F/16/B	LO:s vuxenutbildningskommitté, 1966–1969
2964/F/28/A/10	Handlingar rörande Arbetsmarknadskommittén LO/SAF, 1937– 1972
2965/F/16/A/1	Handlingar rörande utbildningspolitiska enheten, 1959–1975

Gedruckt Material

Zeitschriften

Fackföreningsrörelsen

L'Enseignement Technique

Tidskrit för praktiska ungdomsskolor

Verkstäderna

Yrke och utbildning

Riksdagstryck

Riksdagstryck 1895, Motioner i AK 164
Riksdagstryck 1938, Protokoll i FK 23
Riksdagstryck 1938, Motioner i FK 145
Riksdagstryck 1938, Motioner i FK 189
Riksdagstryck 1942, Motioner i FK 189
Riksdagstryck 1943, Protokoll in FK 24
Riksdagstryck 1950, Protokoll AK 23
Riksdagstryck 1968, Motioner i FK 1004
Riksdagens proposition 1918/96
Riksdagens proposition 1921/1
Riksdagens proposition 1941/71
Riksdagens proposition 1950/70
Riksdagens proposition 1955/139
Riksdagens proposition 1963/144
Riksdagens proposition 1964/171
Riksdagens proposition 1968/140

Svenska författningssamling (SFS)

SFS 1918: 771	Kungl. Maj:ts Nådiga Kungörelse angående statsunderstöd åt skolor för den lägre yrkesunder
SFS 1918: 1002	Kungl. Maj:ts nådiga stadga för den kommunala yrkesundervisningen
SFS 1921: 705	Kungl. Maj:ts Nådiga Kungörelse angående statsunderstöd till kommunala och enskilda anstalter för yrkesutbildning
SFS 1921: 706	Kungl. Maj:ts förnyade stadga för den kommunala yrkesundervisningen 1921
SFS 1921: 707	Kungl. Maj:ts Nådiga Kungörelse med bestämmelser angående statsunderstödda enskilda anstalter för yrkesutbildning
SFS 1941: 835	Kungl. Maj:ts stadga för centrala verkstadsskolor 1941

SFS 1943: 963	Kungl. Maj:ts Instruktion för överstyrelsen för yrkesutbildning
SFS 1955: 503	Kungl. Maj:ts stadga för statsunderstödda yrkesskolor 1955

Statens Offentliga Utredningar (SOU)

1907 års tekniska kommitté

SOU 1924: 41	Utredning med förslag till lag om lärlingsväsendet i vissa yrken.
SOU 1934: 11	Utredning angående åtgärder för bekämpande av ungdomsarbetslösheten
SOU 1938: 26	Verkstadsskoleutredningen
SOU 1938: 30	Betänkande jämte lagförslag angående lärlingsutbildningen inom hantverket och den mindre industrien
SOU 1938: 54	Betänkande med utredning och förslag angående överstyrelse för yrkesutbildning
SOU 1939: 46	Betänkande med utredning angående behovet av legala kompetensföreskrifter för utövande av hantversyrken
SOU 1944: 20	1940 års skolutredningen beetänkanden och utredningar
SOU 1949: 35	1946 års skolutredning
SOU 1948: 27	1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling
SOU 1954: 11	Yrkesutbildningen Betänkande av 1952 års yrkesskolsakkunniga
SOU 1962: 28	Skolväsendets centrala ledning
SOU 1963: 42	1960 års gymnasieutredning
SOU 1963: 50	Fackskolan
SOU 1966: 3	Yrkesutbildningsberedningen

Bücher und graue Literatur

Arbetarrörelsens Efterkrigsprogram, 1944: *De 27 punkterna med motivering*.

Arbetsmarknadsorganisationernas yrkesutbildningskommitté, 1944: *Betänkande med förslag till lärlingsutbildningens främjande*. Stockholm: LO und SAF (abgekürzt AY 1944)

Fédération nationales des bourses du travail, 1900: *Protokoll. VIIIème congrès de la Fédération nationale des bourses du travail. Tenu à Paris, les 5, 6, 7 et 8 septembre 1900*.
http://www.antimyth.es.fr/syndicalisme/fnbt_8eme_congres_1900.pdf (zuletzt abgerufen am 20. Februar 2016).

Forsell, Einar, 1974: *Promemoria angående hantverkets framtida yrkesutbildning*, utarbetad på uppdrag av SHIO:s centrala yrkesnämnd och presenterad vid SHIO:s 37:e kongress i Falun 1974.

Gréard, Octave, 1910 [1878]: *Éducation et instruction. Band 1. Enseignement primaire*. 5. Auflage, Paris: Hachette.

Laroque, Pierre, 1935: Les conventions collectives de travail en France, abgedruckt in:
Cahier du Comité d'histoire des administrations chargées du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle 4, septembre 2000, 111–121.

Leroy, Maxime, 1913: *La coutume ouvrière*. Band 1. Paris: M. Giard et É. Brière.

LO, 1961: *Samordnad näringspolitik. Strukturutredningen*. Stockholm.

Partieprogramm Centerpartiet 1970. Jämliket.

<https://snd.gu.se/sv/vivill/party/c/program/1970> (zuletzt abgerufen am 22. September 2016).

Perin, Jules, 1878: *Traité du contract d'apprentissage: commentaire de la loi du 22 février – 4 mars 1861*, Paris: Marchal Billard.

Ribes-Christofle, Fernand de, 1905: *L'apprentissage et l'enseignement professionnel en France. Rapport présenté à la Fédération des industriels et commerçants*. Paris.

Ribes-Christofle, Fernand de/M. Henry/M. David-Mennet, 1910: *Étude sur l'enseignement technique en France et à l'étranger. Rapport sur le projet de loi relatif à l'enseignement technique industriel et commercial titre V, cours professionnels ou de perfectionnement*. Paris: Hôtel de la Chambre de Commerce.

SAF/LO, 1994: *Arbetsmarknadens yrkesråd 50 år*. Stockholm.

Sorel, Georges 1910: *Réflexions sur la violence*. 2. Auflage, Paris: Marcel Rivière.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Rita Nikolai, 2010: Die zwei Seiten des Sozialstaats im internationalen Vergleich. In: *Soziale Welt* 61, 105–119.
- Allmendinger, Jutta/Stephan Leibfried, 2003: Education and the Welfare State. The Four Worlds of Competence Production. In: *European Journal of Social Policy* 13, 63–81.
- Alvey, Jim, 2001: Adam Smith's Moral Science of Economics. In: *History of Economics Review* 33, 80–95.
- Anderson, Karen M./Dennie Oude Nijhuis, 2012: The Long Road to Collective Skill Formation in the Netherlands. In: Marius R. Busemeyer/Christine Trampusch (Hg.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, 101–125.
- Antikainen, Ara, 2006: In Search of the Nordic Model in Education. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, 229–243.
- Arnesen, Anne-Lise/Lisbeth Lundahl, 2006: Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, 285–300.
- Arthur, Brian W., 1994: *Increasing Returns and Path Dependence in the Economy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Artz, Frederick B., 1966: *The Development of Technical Education in France 1500–1850*. Cambridge: MIT Press.
- Ashton, David/Francis Green, 1996: *Education, Training and the Global Economy*. Cheltenham: Elgar.
- Bailey, Kenneth D., 1994: *Methods of Social Research*. New York: The Free Press.
- Beach, Derek/Rasmus Brun Pedersen, 2013: *Process-tracing methods. Foundations and Guidelines*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Becker, Gary, 1993 [1964]: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bennett, Andrew/Jeffrey T. Checkel (Hg.), 2015: *Process Tracing. From Metaphor to Analytic Tool*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Benz, Arthur, 2013: Ein Gegenstand auf der Suche nach einer Theorie – Ein Versuch, den Wandel des Staates zu begreifen. In: Voßkuhle, Andreas/Christian Bumke/Florian Meinel (Hg.): *Verabschiedung und Wiederentdeckung des Staates im Spannungsfeld der Disziplinen*. Berlin: Duncker&Humblot, 317–337.
- Blatter, Joachim /Markus Haverland, 2012: *Designing Case Studies. Explanatory Approaches in Small-N Research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Block, Fred, 1987: *Revising State Theory. Essay in Politics and Postindustrialism*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bonoli, Guiliano, 2012: Active Labour Market Policy and Social Investment. A Changing Relationship. In: Nathalie Morel/Bruno Palier/Joakim Palme (Hg.): *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges*. Chicago: The Policy Press, 181–204.
- Bosch, Gerhard Jean Charest (Hg.), 2010a: *Vocational Training. International Perspectives*. New York: Routledge.
- Bosch, Gerhard/Jean Charest, 2010b: Vocational Training. International Perspectives. In: Bosch, Gerhard/ Jean Charest (Hg.): *Vocational Training. International Perspectives*. New York: Routledge, 1–26.
- Bradley et al., David, 2003: Distribution and Redistribution in Postindustrial Democracies. In: *World Politics* 55, 193–228.
- Broberg, Aså, 2014: *Utbildning på gränsen mellan skola och arbete. Pedagogisk förändring i svensk yrkesutbildning 1918-1971*. Diss. Universität Stockholm.
- Brucy, Guy, 1998: *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965*, Paris: Belin.
- Brucy, Guy, 2005: De Jules Ferry aux Trente glorieuses : regard historique sur l'adéquation. In: Jean-François Giret/Alberto Lopez/José Rose (Hg.): *Des formations pour quels emplois?* Paris: Editions La Découverte, 25-46.
- Brucy, Guy/Françoise Laot/Emmanuel de Lescure (Hg.), 2009: *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX^e siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*, Paris: L'Harmattan.
- Bussemeyer, Marius R., 2009: Asset Specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies. In: *Socio-Economic Review* 7, 375–406.

- Bussemeyer, Marius R./Christine Trampusch (Hg.), 2012a: *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Bussemeyer, Marius R./Christine Trampusch, 2012b: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: Marius R. Bussemeyer/Christine Trampusch (Hg.): *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, 3–38.
- Bussemeyer, Marius R., 2014: *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Callaghan, Helen/Alexandra Hees, 2014: *Wirtschaftsnationalismus im Wandel der Zeit*. MPIfG Discussion Paper 13/14. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Castles, Francis G., 1982: The Impact of Parties on Public Expenditure. In: Francis G. Castles (Hg.): *The Impact of Parties: Politics and Policies in Democratic Capitalist States*. London: Sage Publications, 21–96.
- CEDEFOP, 2008: *Blickpunkt Berufsbildung: Frankreich*. Thessaloniki.
- CEDEFOP, 2014: *Spotlight on VET. France 2013/14*. Thessaloniki.
- CEDEFOP, 2014: *Spotlight on VET. Sweden 2013/14*. Thessaloniki.
- Charlot, Bernard/Madeleine Figeat, 1985: *Histoire de la Formation des Ouvriers 1789–1984*. Paris: Minerve.
- Christensen, Johan, 2013: Bureaucracies, Neoliberal Ideas, and Tax Reform in New Zealand and Ireland. In: *Governance* 26, 563–584.
- Clarke, Linda/Christopher Winch (Hg.): *Vocational Education. International Approaches, Developments and Systems*. New York: Routledge.
- Crouch, Colin, 1993: *Industrial Relations and European State Traditions*. Oxford: Clarendon Press.
- Crouch, Colin/David Finegeold/Mari Sako, 2001 [1999]: *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Crozier, Michel, 1963: *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Culpepper, Pepper D., 2003: *Creating Cooperation. How States Develop Human Capital in Europe*.

- Culpepper, Pepper, 1999: Individual Choice, Collective Action, and the Problem of Training Reform. Insights from France and Eastern Germany. In: Culpepper, Pepper D./David Finegold (Hg.): *The German Skills Machine. Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy*. New York/Oxford: Berghahn Books, S. 269–325.
- Culpepper, Pepper, 2000: Can the State Create Cooperation? Problems of Reforming the Labor Supply in France. In: *Journal of Public Policy* 20, 223–245.
- Culpepper, Pepper, 2007: Small States and Skill Specificity. Austria, Switzerland, and Interemployer Cleavages in Coordinated Capitalism. In: *Comparative Political Studies* 40, 611–637.
- Culpepper, Pepper/Kathleen Thelen, 2008: Institutions and Collective Actors in the Provision of Training. Historical and Cross-National Comparisons. In: Karl-Ulrich Mayer/Heike Solga (Hg.): *Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–49.
- D'Iribarne, Alain/Philippe d'Iribarne, 1999: Das französische Bildungssystem als Ausdruck einer politischen Kultur. In: *Berufsbildung* 17, 26–39.
- Dahl, Robert A., 1963: *Who Governs? Democracy and Power in an American City*. New Haven: Yale University Press.
- David, Marcel, 1976: *L'Individuel et le collectif dans la formation des travailleurs*. Bourg-la-Reine: Institut de Sciences Sociales du travail.
- Deeg, Richard E./Gregory Jackson, 2006: Comparing Capitalisms: Recent Debates. In: *British Journal of Industrial Relations* 44: 569–574.
- Deeg, Richard E./Gregory Jackson, 2007: Towards a More Dynamic Theory of Capitalist Variety. In: *Socio-Economic Review* 5, 149–179.
- Deißinger, Thomas, 2001: Zur Frage der Bedeutung des Berufsprinzips als ‚organisierendes Prinzip‘ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze. In: *Tertium Comparationis* 7, 1–18.
- Djelic, Marie-Laure, 2008: Sociological Studies of Diffusion: Is History Relevant? In: *Socio-Economic Review* 6, 538–557.
- Dobbin, Frank, 1994: *Forging Industrial Policy. The United States, Britain, and France in the Railway Age*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Dobbins, Michael, 2014: Explaining change and inertia in Swedish and French education: A tale of two corporatisms? In: *Policy Studies* 35, 282–302.
- Dobbins, Michael/Marius R. Busemeyer, 2015: Socio-economic Institutions, Organized Interests and Partisan Politics: The Development of Vocational Education Policy in Denmark and Sweden. In: *Socio-Economic Review* 13, 259–284.
- Dore, Ronald Philip/Mario Sako, 1989: *How the Japanese Learn to Work*. London: Routledge.
- Drexel, Ingrid, 1993: *Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich*. München: Campus.
- Durkheim, Émile, 2013 [1922]: *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- Ebbinghaus, Bernhard, 1995: The Siamese Twins: Citizenship Rights, Cleavage Formation, and Party-Union Relations in Western Europe. In: Charles Tilly (Hg.): *Citizenship, Identity, and Social History*. Cambridge: Cambridge University.
- Ebbinghaus, Bernhard/Jelle Visser, 2000: *Trade Unions in Western Europe Since 1945*. London: Palgrave/Macmillan.
- Enzensberger, Hans-Magnus, 1989: *Ach Europa!* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erixon, Lennart, 2010: The Rehn-Meidner Model in Sweden. Its Rise, Challenges, and Survival. In: *Journal of Economic Issues* 44, 677–715.
- Esping-Andersen, Gösta, 1990: *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Estevez-Abé, Margarita/Torben Iversen/David Soskice, 2001: Social Protection and the Formation of Skills. In: Peter A. Hall/David Soskice (Hg.): *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press, 145– 183.
- Etges, Andreas, 1999: *Wirtschaftsnationalismus. USA und Deutschland im Vergleich, 1815–1914*. Frankfurt: Campus.
- Etzemüller, Thomas (Hg.), 2009: *Die Ordnung der Moderne. Social Engineering im 20. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Etzemüller, Thomas, 2010: *Die Romantik der Rationalität. Alva und Gunnar Myrdal – Social Engineering in Schweden*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Evans, Peter B./Dietrich Rueschemeyer/Theda Skocpol, 1985: *Bringing the State Back in*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Falleti, Tulia G./Julia F. Lynch, 2009: Context and Causal Mechanisms in Political Analysis. In: *Comparative Political Studies* 42, 1143–1166.
- Falleti, Tulia G./James Mahoney, 2015: The Comparative Sequential Method. In: James Mahoney/Kathleen Thelen (Hg.): *Advances in Comparative-Historical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 211–239.
- Falleti, Tulia G., 2016: Process tracing of extensive and intensive processes. Erscheint in: *New Political Economy*.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13563467.2015.1135550> (zuletzt abgerufen am 20. März 2016)
- Fend, Helmut, 1980: *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Finegold, David/David Soskice, 1988: The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. In: *Oxford Review of Economic Policy* 4, 21–53.
- Friedman, Gerald, 1990: Capitalism, Republicanism, Socialism, and the State. France 1871–1914. In: *Social Science History* 14, 151–174
- George, Alexander L./Andrew Bennett, 2005: *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Fisher; Llyod Horace, 1953: *The Harvest Labor Market in California*. Cambridge: Havard University Press.
- Flora, Peter/Franz Kraus/Winfried Pfenning, 1987: *State, Economy, and Society in Western Europe 1815–1975. Band 2. The Growth of Industrial Societies and Capitalist Economies*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Fourcade, Marion/Evan Schofer, 2016: Political Structures and Political Mores: Varieties of Politics in Comparative Perspective. Erscheint in: *Sociological Science*.
- Gerber, Alan S./Donald P. Green/Edward H. Kaplan, 2014: The Illusion of Learning from Observational Research. In: Dawn Langan Teele (Hg.): *Field Experiments and Their Critics: Essays on the Uses and Abuses of Experimentation in the Social Sciences*. New Haven: Yale University Press, 9–32.
- Gerring, John, 2007: *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press. Collier et al. 2004
- Gonon, Philipp, 1992: *Arbeitsschule und Qualifikation*. Bern: Peter Lang.
- Gonon, Philipp, 1998: *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler*

- Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II.* Bern: Peter Lang.
- Gonon, Philipp, 1999: Weltausstellungen im 19. Jahrhundert als Ansporn für Schulreformen. In: Lucien Criblez (Hg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert.* Bern: Peter Lang.
- Gonon, Philipp, 2009: The Internationalization of Vocational Education Reform-Concepts: A Rhetorical Perspective. In: Anja Heikkinen/Katrin Kraus (Hg.): *Reworking Vocational Education. Policies, Practices, Concepts.* Bern: Peter Lang, 63–76.
- Gonon, Philipp/Markus Maurer, 2012: Educational Policy Actors as Stakeholder in the Development of the Collective Skill System. The Case of Switzerland. In: Marius R. Busemeyer/Christine Trampusch (Hg.): *The Political Economy of Collective Skill Formation.* Oxford: Oxford University Press, 126–149.
- Greinert, Wolf-Dietrich, 1999: *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme.* Baden-Baden: Nomos.
- Guinot, Jean-Pierre/Edouard Dolleans, 1946: *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789.* Paris: Domat-Montchrestien.
- Håkansson, Peter, 2011: *Ungdomsarbetslösheten – om övergångsregimer, institutionell förändring och socialt kapital.* Lund: Lunds universitet.
- Hall, Peter/David Soskice, 2001: Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage. London: Oxford University Press.
- Heclo, Hugh, 1992: *Modern Social Politics in Britain and Sweden. From Relief to Income Maintenance.* New Haven: Yale University Press.
- Hedman, Anders (2001). *I nationens och det praktiska livets tjänst. Det svenska yrkesskolesystemets tillkomst och utveckling.* Umeå: Umeå universitet.
- Hellstrand, Sandra, 2015: *Attempting Institutional Change. Apprentice Training in Sweden 1890-1917.* Conference Paper Sjätte Nordiska Utbildningshistoriska konferensen. Uppsala.
- Hibbs, Douglas A., 1977: Political Parties and Macroeconomic Policy. In: *The American Political Science Review* 71, 1467–1487.
- Hibbs, Douglas A., 1977: *Political Parties and Macroeconomic Policy.* New York: Cambridge University Press.

- Hickox, Mike/E. Stina Lyon, 1998: Vocationalism and Schooling: The British and Swedish Experiences Compared. In: *British Journal of Sociology of Education* 19, 25–37.
- Hörner, Wolfgang, 1996: Frankreich. In: Oskar Anweiler (Hg.): *Bildungssysteme in Europa*. 4. Auflage, Weinheim: Beltz, 83–106.
- Iversen, Torben/David Soskice, 2001: An Asset Theory of Social Policy Preferences. In: *American Political Science Review* 95, 875–893.
- Iversen, Torben/John D. Stephens, 2008: Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation. In: *Comparative Political Studies* 41, 600–637.
- Iversen, Torben/David Soskice, 2009: Distribution and Redistribution. The Shadow of the Nineteenth Century. In: *World Politics* 61, 438–486.
- Jansen, Peter, 1987: *Die gescheiterte Sozialpartnerschaft. Die französische Gewerkschaftsbewegung zwischen Tarifautonomie und Staatsinterventionismus*. Frankfurt: Campus.
- Jessop, Bob, 2002: *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Kerr, Clark, 1977 [1954]: The Balkanization of Labor Markets. In: Clarke Kerr: *Labor Markets and Wage Determination. The Balkanization of Labor Markets and other Essays*. Berkeley: University of California Press, 21–38
- Kerr, Clark, 1994: The Social Economics Revisionists: The „Real World“ Study of Labor Markets and Institutions. In: Clark Kerr/Paul D. Staudohar (Hg.): *Labor Economics and Industrial Relations. Markets and Institutions*. Cambridge: Harvard University Press, 66–108.
- Kirn, Paul/Joachim Leuschner, 1968: *Einführung in die Geschichtswissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Kittel, Bernhard /Herbert Obinger, 2003: Political Parties, Institutions and the Dynamics of Social Expenditure in Times of Austerity. In: *Journal of European Public Policy* 10, 25–50.
- Kjellberg, Anders, 2000: Sweden. In: Bernhard Ebbinghaus/Jelle Visser (Hg.): *Trade Unions in Western Europe since 1945*. London: Macmillan.
- Kocka, Jürgen, 1975: Theorien in der Sozial- und Gesellschaftsgeschichte. In: *Geschichte und Gesellschaft* 1, 9–42.
- Korpi, Tomas/Antje Mertens, 2003: Training Systems and Labor Mobility: A Comparison between Germany and Sweden. In: *The Scandinavian Journal of Economics* 105, 597–617.

- Korpi, Walter, 1983: *The Democratic Class Struggle*. London: Routledge.
- Korpi, Walter, 2006: Power Resources and Employer-Centered Approaches in Explanations of Welfare State and Varieties of Capitalism. Protagonists, Consenters and Antagonists. In: *World Politics* 58, 167–206.
- Kwon; Hyeok Jong/Jonas Pontusson, 2010: Globalization, Labour Power and Partisan Politics Revisited. In: *Socio-economic Review* 8, 251–281.
- Launay, Michel, 1986: *La CFTC. Origines et développement, 1919–1940*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Lehmbruch, Gerhard, 1987: Administrative Interessenvermittlung. In: Adrienne Windhoff-Héritier (Hg.): *Verwaltung und ihre Umwelt*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 11–43.
- Levi, Margaret, 1997: A Model, a Method, and a Map: Rational Choice in Comparative and Historical Analysis. In: Mark Irving Lichbach/Alan S. Zuckerman (Hg.): *Comparative Politics: Rationality, Culture, and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–41.
- Lindblom, Charles L., 1977: *Politics and Markets. The World's Political-Economic Systems*. New York: Basic.
- Lindell, Ingrid, 1992: *Disciplinering och yrkesutbildning. Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskolereform*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Lippmann, Walter, 2002 [1927]: *The Phantom Public*. New Brunswick: The Transaction Publishers.
- Lundahl, Lisbeth, 1989: *I moralens, produktionens och det sunda förnuftets namn. Den svenska högerns skolpolitik 1904-1962*. Lund: Lunds universitet.
- Lundahl, Lisbeth, 1997: *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-90*. Umeå: Borea bokförlag.
- Lundh, Christer, 2010: *Spelets regler. Institutioner och lönebildning på den svenska arbetsmarknaden 1850–1900*. Stockholm: SNS.
- Lutz, Burkart, 1986: Bildung im Dilemma von leistungselite und Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6, 193–212.
- Mahoney, James/Dietrich Ruschemeyer, 2003 (Hg.): *Comparative Historical Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mahoney, James/Kathleen Thelen (Hg.), 2010: *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahoney, James/Kathleen Thelen (Hg.), 2015: *Advances in Comparative-Historical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mares, Isabela, 2003: *The Politics of Social Risk: Business and Welfare State Development*. New York: Cambridge University Press.
- Marshall, Thomas H., 1964: *Class, citizenship, and social development*. Garden City: Doubleday.
- Martin, Andrew, 1984: Trade Unions in Sweden. Strategic Responses to Change and Crisis. In: Peter Gourevitch et al. (Hg.): *Unions and Economic Crisis: Britain, West Germany and Sweden*. London: George Allen and Unwin, 189–359.
- Martin, Cathie Jo, 2012: Political Institutions and the Origins of Collective Skill Formation Systems. In: Marius R. Busemeyer/Christine Trampusch (Hg.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, 41–67
- Martin, Cathie Jo/Duane Swank, 2011: Gonna Party like it's 1899: Party Systems and the Origins of Varieties of Coordination. In: *World Politics* 63, 78–114.
- Martin, Cathie Jo/Duane Swank, 2012: *The Political Construction of Business Interests: Coordination, Growth and Equality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maurice, Marc/François Sellier/Jean-Jacques Silvestre, 1984: The Search for a Societal Effect in the Production of Company Hierarchy: A Comparison of France and Germany. In: Paul Osterman (Hg.): *Internal Labor Markets*. Cambridge: MIT Press, 231–270.
- Maurice, Marc/François Sellier/Eric Silvestre, 1986: *The Social Foundations of Industrial Power. A Comparison of France and Germany*. Cambridge: MIT Press.
- Mayntz, Renate, 2004: Mechanisms in the Analysis of Social Macro-Phenomena. In: *Philosophy of the Social Sciences* 34, 237–259.
- Mayntz, Renate, 1980: *Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte*. Königstein.
- Mayntz, Renate, 1983: *Implementation politischer Programme II. Ansätze zur Theoriebildung*. Opladen.
- Mayntz, Renate/Fritz Scharpf (Hg.), 1995: *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, 29–72.

- Meijer, Hans, 1969: Bureaucracy and Policy Formulation in Sweden. In: *Scandinavian Political Studies* 4, 104–116.
- Miliband, Ralph, 1969: *The State in Capitalist Society*. London: Quartet Books.
- Moore, Barrington, 1987: *Ungerechtigkeite. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand*. Frankfurt am Main: STB.
- Müller, Walter/Wolfgang Karle, 1993: *Social selection in educational systems in Europe*. Mannheim: MZES.
- Nilsson, Anders, 2008: *Yrkesutbildningen i Sverige 1850–1990*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Nilsson, Anders, 2010: *From one model to the other: Swedish Vocational Education and Training in the Twentieth Century*. In: *Utbildningens sociala och kulturella historia: meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen*. Uppsala.
- Nilsson, Anders, 2011: *Apprenticeship in Decay? Sweden 1940–1965*. Conference Paper. http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/15858/1/v8_p25.pdf (zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014).
- Nilsson, Lennart, 1981: *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv: yrkesutbildningens utveckling från skåväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Offe, Claus, 1987: Die Staatstheorie auf der Suche nach ihrem Gegenstand. Beobachtungen zur aktuellen Diskussion. In: Thomas Ellwein et al.: *Jahrbuch für Staats- und Verwaltungskultur. Band 1*. Baden-Baden: Nomos, 309–320.
- Offe, Claus, 1975: *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Offe, Claus, 2006: *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur politischen Soziologie*. Frankfurt/Main: Campus.
- Offe, Claus 2006 [1972]: Klassenherrschaft und politisches System. Die Selektivität politischer Institutionen. In: Claus Offe: *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates*. Frankfurt: Campus Verlag, 95–126.
- Olofsson, Jonas, 2001: Partsorganisationerna och industrins yrkesutbildning 1918–1971 – en svensk modell för central trepartssamverkan. In: *Scandia* 67, 61–106.
- Olofsson, Jonas, 2005: *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning*. Stockholm: SNS Förlag & Arbetslivsinstitutet.

- Olofsson, Jonas, 2008: *Samspelet privata och offentliga aktörer – exemplet lärlingsutbildning*. Working-paper serien 2008: 7. Socialhögskolan. Lund: Lunds universitet.
- Olofsson, Jonas/Daniel Persson Thunqvist, 2014: *The Swedish Model of Vocational Education and Training: Establishment, Recent Changes and Future Challenges*. NordVET. <http://nord-vet.dk/indhold/uploads/Report-1A-The-Swedish-Model-of-VET-final-2014.pdf> (zuletzt abgerufen am 2. März 2016).
- Pelpel, Patrice/Vincent Troger, 2001: *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: L'Harmattan.
- Persson Thunqvist, Daniel/Anders Hallqvist, 2014: *The current state of the challenges for VET in Sweden*. Nord-VET. http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b_se.pdf (zuletzt abgerufen am 2. März 2016).
- Pierson, Paul, 2000: Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. In: *The American Political Science Review* 94, 251–267.
- Pierson, Paul, 2004: *Politics in Time. History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Pierson, Paul/Theda Skocpol, 2002: Historical Institutionalism in Contemporary Political Science. In: Ira Katznelson/Helen V. Milner (Hg.): *Political Science. State of the Discipline*. New York: Norton, 693–721.
- Plumpe, Werner, 2009: Ökonomisches Denken und wirtschaftliche Entwicklung. Zum Zusammenhang von Wirtschaftsgeschichte und historischer Semantik der Ökonomie. In: *Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte* 50, 27–52.
- Polany, Karl, 2001 [1944]: *The Great Transformation*. 14. Auflage, Boston: Beacon Press.
- Poulantzas, Nicos, 1978: *Political Power and Social Classes*. London: Verso Books.
- Ragin, Charles, 1987: *The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkley: University of California Press.
- Rappe, David, 1997: Les Cours Professionnels de la Bourse du Travail de Lyon (1896–1914). In: *Bulletin du Centre Pierre Léon d'Histoire Économique et Sociale* 3-4, 39–49.
- Reynaud, Jean-Daniel, 1975: *Les Syndicats en France. Band 1*. Paris: Editions du Seuil.
- Rohlfing, Ingo, 2012: *Case Studies and Causal Inference. An Integrative Framework*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rothstein, Bo, 1987: Corporatism and Reformism. The Social Democratic Institutionalization of Class Conflict. In: *Acta Sociologica* 30, 295–311.

- Rohstein, Bo, 1988: State and Capital in Sweden. The Importance of Corporatist Arrangements. In: *Scandinavian Political Studies* 11, 235–260.
- Rothstein, Bo, 1992: *Den korporative staten*. Stockholm: Norstedts.
- Rokkan, Stein, 1968: *Comparative Research Across Cultures and Nations*. Paris: The Hague Mouton.
- SCB 1984:2: *Elever i skolor för yrkesutbildning 1844–1970*. Stockholm.
- SCB 2013: *Statistik årsbok för Sverige 2013*. Stockholm.
- Schattschneider, Elmar E., 1960: *The Semisovereign People*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schmidt, Manfred G, 1996: When Parties Matter. A Review of the Possibilities and Limits of Partisan Influence on Public Policy. In: *European Journal of Political Research* 30, 155–183.
- Schmidt, Vivien A., 2009: Putting the Political Back into Political Economy by Bringing the State Back in Yet Again. In: *World Politics* 61, 516–546.
- Schriewer, Jürgen, 1982: Alternativen in Europa. Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: *Sekundarstufe Zwei* 1, 250–285.
- Schriewer, Jürgen, 1986: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 69–90.
- Schriewer, Jürgen/Klaus Harney, 2000: Beruflichkeit versus Culture Technique. Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik. In: Peter Wagner/Claude Didry/Bénédicte Zimmermann (Hg.): *Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive*. Frankfurt: Campus, 128–168.
- Schröder, Lena, 1991: *Springpojkar och språngbrädor. Om orsaker till och åtgärder mot ungdomars arbetslöshet*. Institutet för social forsknings avhandlingsserie 18.
- Schulte, Barbara, 2008: *Zur Rettung des Landes. Bildung und Beruf im China der Republikzeit*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schultz, Theodore W., 1961: Investment in Human Capital. In: *The American Economic Review* 51, 1–17.

- Schütte, Friedhelm/Thomas Deißinger, 2000: ‚Bildung‘ und ‚Arbeit‘ im internationalen Diskurs. Zur Aktualität und Relevanz historisch-vergleichender Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 96, 540–555.
- Sewell, William H. Jr., 2005: *Logics of History: Social Theory and Social Transformation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shorter, Edward/Charles Tilly, 1974: *Strikes in France 1830–1968*. New York: Cambridge University Press.
- Skocpol, Theda, 1985: Strategies of Analysis in Current Research. In: Peter B. Evans/Dietrich Rueschemeyer/Theda Skocpol, 1985: *Bringing the State Back in*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–38.
- Smith, Adam, 2005 [1776]: *Der Wohlstand der Nationen*. 11. Auflage, München: DTB.
- Söderberg, Tom, 1965: *Hantverkarna i genombrottskedet 1879–1920*. Stockholm.
- Sorge, Arndt/Malcolm Warner, 1980: Manpower Training. Manufacturing Organization and Workplace Relations in Great Britain and West Germany. In: *British Journal of Industrial Relations* 18, 318–333.
- Steinmo, Sven/Kathleen Thelen/Frank Longstreth, 1992: *Structuring Politics. Historical Institutionalism in Comparative Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stephens, John D., 1979: *The Transition from Capitalism to Socialism*. London: Macmillan.
- Streeck, Wolfgang, 1987: *Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung: Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Edition Sigma.
- Streeck, Wolfgang, 1989: The Territorial Organization of Interests and the Logics of Associative Action: The Case of Handwerk Organization in West Germany. In: William D. Coleman/Henry J. Jacek (Hg.), *Regionalism, Business Interests and Public Policy*. London: Sage, 59–94.
- Streeck, Wolfgang, 1991: On the Institutional Conditions of Diversified Quality Production. In: Egon Matzner/Wolfgang Streeck (Hg.): *Beyond Keynesianism. The Socio-Economics of Production and Full Employment*. Aldershot: Edward Elgar, 21–61.
- Streeck, Wolfgang, 1992: Training and the New Industrial Relations: A Strategic Role for Unions? In: Marino Regini (ed.), *The Future of Labour Movements*. Sage Studies in International Sociology. London: Sage, 250–269.

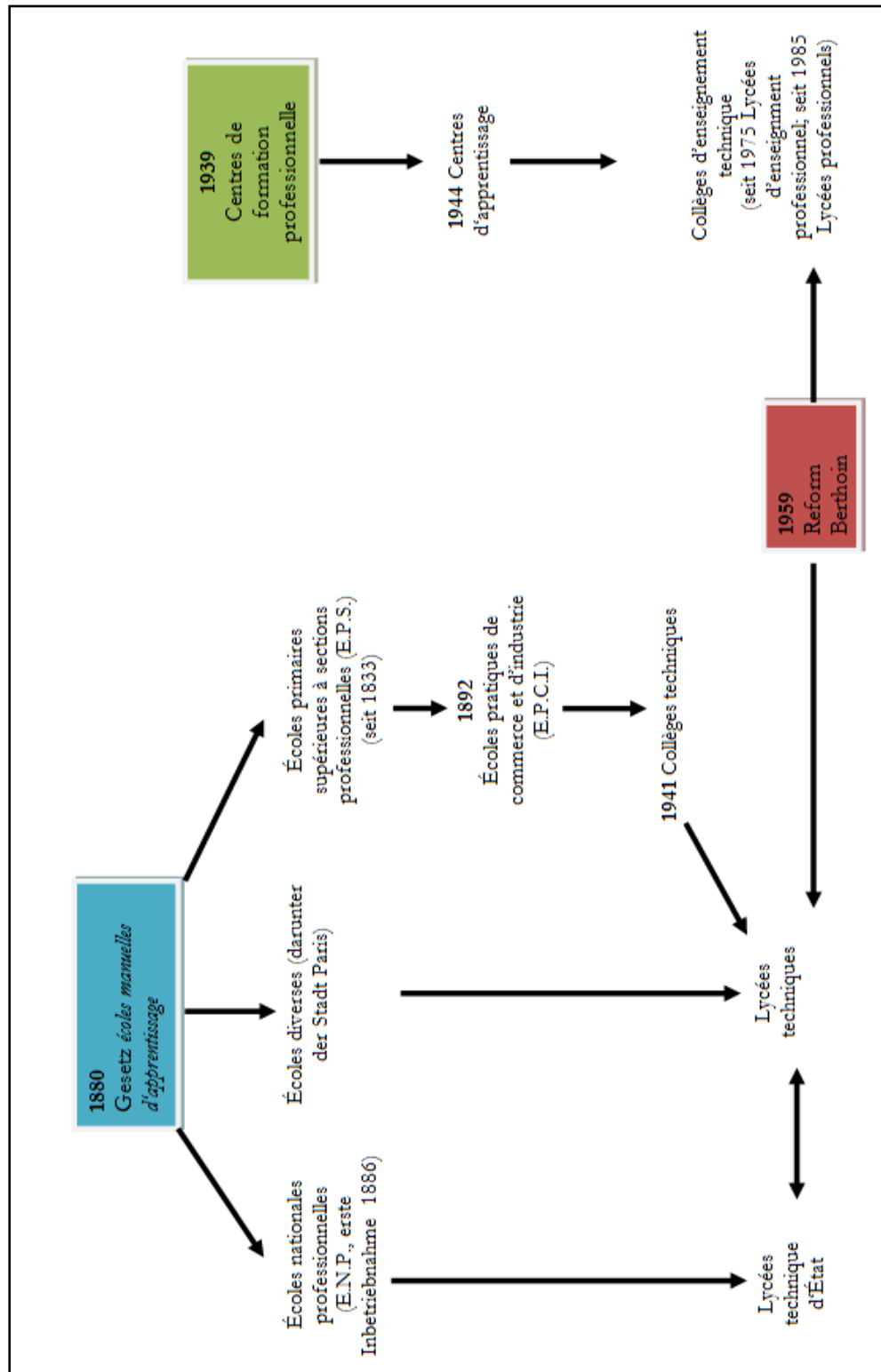
- Streeck, Wolfgang, 2005: The Sociology of Labor Markets and Trade Unions. In: Neil J. Smelser/Richard Swedberg (Hg.): *The Handbook of Economic Sociology*. Princeton: Princeton University Press.
- Streeck, Wolfgang, 2009: Institutions in History – Bringing Capitalism Back in. MPIfG Discussion Paper 09/8. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Streeck, Wolfgang, 2010: Institutions in History: Bringing Capitalism Back In. In: Glenn Morgan et al. (Hg.): *The Oxford Handbook of Comparative Institutional Analysis*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2010, 659-686.
- Streeck, Wolfgang, 2011: 2011: E Pluribus Unum? Varieties and Commonalities of Capitalism. In: Mark Granovetter/ Richard Swedberg (Hg.), *The Sociology of Economic Life*. Dritte Auflage, Boulder: Westview, 419– 455.
- Streeck, Wolfgang, 2012: Skills and Politics: General and Specific. In: Marius R. Busemeyer/Christine Trampusch (Hg.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, 317–352.
- Streeck, Wolfgang, 2015: Epilogue: Comparative-Historical Analysis: Past, Present, Future. In: James Mahoney/Kathleen Thelen (Hg.): *Advances in Comparative-Historical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 264-288.
- Streeck, Wolfgang/Anke Hassel, 2003: Trade Unions as Political Actors. In: John T. Addison/Claus Schnabel (Hg.): *International Handbook of Trade Unions*. Cheltenham: Edward Elgar, 335–365.
- Streeck, Wolfgang/Philippe C. Schmitter (Hg.), 1985: *Private Interest Government: Beyond Market and State*. Beverly Hills and London: Sage.
- Streeck, Wolfgang/Arndt Sorge, 1988: Industrial Relations and Technical Change. The Case for an Extended Perspective. In: Richard Hyman/Wolfgang Streeck (Hg.): *New Technology and Industrial Relations*. Oxford: Blackwell, 19–47.
- Streeck, Wolfgang/Kathleen Thelen, 2005: *Beyond Continuity. Institutional Changes in Advanced Political Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Suleiman, Ezra N., 1974: *Politics, Power, and Bureaucracy in France. The Administrative Elite*. Princeton: Princeton University Press.
- Suteau, Marc, 2002: Romain Durand – La Politique de l'enseignement au XIXe siècle. L'exemple de Versailles. In: *Histoire de l'éducation* 93, 161-163.

- Swenson, Peter, 2002: *Capitalists Against Markets. The Making of Labor Markets and Welfare States in the United States and Sweden*. Oxford: Oxford University Press.
- Tanguy, Lucie, 1989: Les conventions Etat–patronat. Un régime de transition. In: *Formation emploi* 27/28, 163–187.
- Thelen, Kathleen, 2004: *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thelen, Kathleen, 2008: Skill Formation and Training. In: Jones, Geoffrey/Jonathan Zeitlin (Hg.): *The Oxford Handbook of Business History*, 558–580.
- Thelen, Kathleen/Busemeyer, Marius R., 2012: Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism. In: Marius R./Christine Trampusch (Hg.): *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems*, Oxford: Oxford University Press, 68 - 100.
- Therborn et al., Göran, 1978: Sweden Before and After Social Democracy: A First Overview. In: *Acta Sociologica* 21, Supplement, 37-58.
- Tilly, Charles, 1986: The Tyranny of Here and Now. In: *Sociological Forum* 1, 179–188.
- Tilly, Charles, 2001: Historical Analysis of Political Processes. In: Jonathan H. Turner (Hg.): *Handbook of Sociological Theory*. New York: Kluwer/Plenum, 567–588.
- Trampusch, Christine, 2007: Industrial Relations as a Source of Social Policy: A Typology of the Institutional Conditions for Industrial Agreements on Social Benefits. In: *Social Policy & Administration* 41, 251-270.
- Trampusch, Christine, 2010a: Employers, the State and the Politics of Institutional Change. Vocational Education and Training in Austria, Germany and Switzerland. In: *European Journal of Political Research* 49, 545–573.
- Trampusch, Christine, 2010b: Co-evolution of Skills and Welfare in Coordinated Market Economies? A Comparative Historical Analysis of Denmark, the Netherlands, and Switzerland between 1870 and 1940. In: *European Journal of Industrial Relations* 16, 197–220.
- Trampusch, Christine, 2010c: The Politics of Institutional Change. Transformative and Self-Preserving Change in the Vocational Education and Training System in Switzerland. In: *Comparative Politics* 42, 187–206.

- Trampusch, Christine, 2014a: Berufsausbildung, Tarifpolitik und Sozialpartnerschaft: Eine historische Analyse der Entstehung des dualen Systems in Deutschland und Österreich. In: *Industrielle Beziehungen. Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management* 21, 160–180.
- Trampusch, Christine, 2014b: Collective Skill Formation: A Historical Analysis of the Least-Likely Case New Zealand. In: *Journal of Vocational Education and Training* 66, 135–155.
- Trampusch, Christine/Pierre Eichenberger, 2012: Skills and Industrial Relations in Coordinated Market Economies - Continuing Vocational Training in Denmark, the Netherlands, Austria, and Switzerland. In: *British Journal of Industrial Relations* 50, 644–666.
- Trampusch, Christine/Bruno Palier, 2016: Between X and Y. How Process Tracing Contributes to Opening the Black Box of Causality. Forthcoming in *New Political Economy*.
- Troger, Vincent, 1989: Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960. Le temps des initiatives. In: *Formation emploi* 27/28, 147–162.
- Troger, Vincent, 2004: La scolarisation de la formation professionnelle des jeunes en France: l'État au service des entreprises. In: *Formation Professionnelle* 31, 12–17.
- Ulman, Lloyd (1968): Collective Bargaining and Industrial Efficiency. In: Richard E. Caves (Hg.): *Britain's Economic Prospects*. London: George Allen & Unwin. 324–380.
- Varoufakis, Yanis/Shauan Hargraves-Heap, 1995: *Game Theory. A Critical Text*. London: Routledge.
- Verdier, Thierry, 1994: Models of Political Economy of Growth: A Short Survey. In: *European Economic Review* 38, 757–763.
- Voßkuhle, Andreas/Christian Bumke/Florian Meinel (Hg.), 2013: *Verabschiedung und Wiederentdeckung des Staates im Spannungsfeld der Disziplinen. Beiheft 21 zur Zeitschrift „Der Staat“*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Webb, Sidney/Beatrice Webb, 1897: *Industrial Democracy*, London: Longmans, Green & Co.
- Weber, Max, 2005: MWG 1/22-4: *Wirtschaft und Gesellschaft – Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte. Nachlaß, Teilband 4: Herrschaft*, Tübingen.

- Weir, Margaret/Theda Skocpol, 1985: State Structures and the Possibilities for „Keynesian“ Responses to the Great Depression in Sweden, Britain, and the United States. In: Peter B. Evans/Dietrich Rueschemeyer/Theda Skocpol, 1985: *Bringing the State Back in*. Cambridge: Cambridge University Press, 107–163.
- Wernlund, Brita, 1965: *Några drag i den svenska yrkesutbildningens utveckling*. Diss. Universität Stockholm.
- Wilensky, Harold, 1975: *The Welfare State and Equality. Structural and Ideological Roots of Public Expenditure*. Berkeley: University of California Press.
- Wolbers, Maarten H. J., 2007: Patterns of Labor Market Entry. A Comparative Perspective on school-to-work Transitions in 11 Countries. In: *Acta Sociologica* 50, 189–210.
- Wolbers, Maarten H. J., 2007: Patterns of Labor Market Entry. A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. In: *Acta Sociologica* 50, 189–210.
- Zarca, Bernard, 1985: Constitution et organisation de l'artisanat dans la France. In: *Économie rurale* 169, 9–13.
- Zarca, Bernard, 1993: La plus populaire des classes moyennes? In: *Vingtième Siècle* 37, 55–68.
- Zdatny, Stephen M., 1990: *The Politics of Survival. Artisans in Twentieth-century France*. Oxford: Oxford University Press.

A. Übersicht der Entwicklung der berufsbildenden Schulen in Frankreich



Eigene Darstellung, basierend auf Pelpel/Troger 2001: 155.

B. Beispiel Auszubildendenabkommen Schweden

Abkommen betreffend Auszubildende.

Zwischen auf den Parteien *Sveriges Verkstadsförening*, *Svenska Metallindustriarbetareförbundet* und *Svenska Gjutareförbundet* wird folgendes Übereinkommen getroffen:

1. Der Werkstattvertrag wird auch auf Auszubildende angewendet, mit Ausnahme auf Bestimmungen bezüglich Minimallöhne und Akkordarbeit. Nach 2 ½-jähriger Beschäftigung soll der Auszubildende, soweit möglich, zeitweise Akkordarbeit leisten.
2. Bei Anstellung des Auszubildenden wird zwischen dem Arbeitgeber auf der einen Seite und dem Auszubildenden und dessen gesetzlichen Vertreter auf der anderen Seite, ein Vertrag in zwei Exemplaren aufgesetzt in Übereinstimmung mit beigefügtem ‚Formular über Ausbildungsvertrag‘. Wird ein Auszubildender eingestellt, der vorher eine Anstellung im gleichen Beruf hatte, soll dies bei der Bestimmung der Vergütung gemäß der jeweiligen Halbjahresgruppe berücksichtigt werden.
3. Die Ausbildungszeit wird auf 3 Jahre für einen Auszubildenden, der zu Abschluss des Vertrags bereits das 17. Lebensjahr vollendet hat, und auf 4 Jahre für jüngere Auszubildende festgelegt. Im Ausnahmefall kann eine andere Ausbildungszeit vereinbart werden.
4. Die Minimalvergütung gilt für Auszubildende ab dem 17. Lebensjahr in öre pro Stunde sein:

	Halbjahr	1	2	3	4	5	6
Ortsgruppe	I	35	43	48	56	61	65
>>	II	31	39	44	52	57	61
>>	III	27	35	42	48	53	57

Lehrlinge in Werkstattschulen oder Industrieschulen (beispielsweise SKF, Göteborg) besitzen keinen Anspruch auf eine Vergütung entsprechend obenstehender Tabelle.

Für Auszubildende, deren Anstellungsalter unter 17 Jahren liegt, werden niedrigere Löhne als die für die oben angegebene Altersgruppe festgesetzt.

5. Nachdem der Ausbildungsvertrag von den Parteien unterzeichnet wurde, wird dieser unmittelbar zur Kenntnis an den Vorsitzenden des zuständigen Werkstattclubs übermittelt, welcher schriftlich den Erhalt der Dokumente bestätigt. Er kann ebenfalls eine Kopie des Vertrags erhalten.
6. Bei Anstellung des Auszubildenden soll Rücksicht auf den Anteil der Facharbeiter genommen werden, unter Beachtung, dass der Auszubildendenanteil nicht so groß ist, dass die Ausbildung des Lehrlings gefährdet wird.

7. Konflikte bezüglich dieses Abkommens werden gemäß der Verhandlungsordnung des Werkstattvertrages behandelt [...].
8. Durch Obenstehendes ergibt sich keine Änderung des Ausbildungsverhältnisses, welches Ende des Jahres 1937 ratifiziert wurde.

Zu diesem Abkommen ist im Anhang „Bestimmungen über die Berufsausbildung“ sowie „Formular über Ausbildungsvertrag“ beigelegt.

Das Abkommen soll für die Zeit gültig sein, in welcher der gleichzeitig hiermit getroffene Werkstattvertrag Gültigkeit bewahrt.

Stockholm, den 2. Januar 1940

Sveriges Verkstadsförening
G. Styrman

Svenska Metallindustriarbetareförbundet
Oscar Westerlund

Svenska Gjutareförbundet
Sven Ekström

Bestimmungen über die Berufsausbildung

- A. Die Berufsausbildung hat zum Ziel, dem Auszubildenden Kenntnisse und Fertigkeiten nach dem Ausbildungsberufsbild in vollem Umfang zu vermitteln, um Facharbeiten in dem Beruf auszuführen, den die Ausbildung umfasst.
- B. Falls nicht anders vereinbart, werden sechs Monate als Probezeit betrachtet, das Ausbildungsverhältnis kann in dieser Zeit unter Einhaltung einer Frist von 14 Tagen aufgelöst werden.
- C. Pflichten des Ausbildenden:
 1. Den Auszubildenden systematisch zu unterrichten, so dass dieser eine umfangreiche Ausbildung in den Fertigkeiten für den vorgesehenen Beruf erhält. (Der Lehrling darf daher nur im Ausnahmefall für Arbeiten eingesetzt werden, die nicht dem Ausbildungszweck dienen);
 2. Falls es vor Ort eine vom Staat oder Kommune unterstützte, ausbildungsbezogene Berufsschule gibt, den Auszubildenden zum Besuch der Berufsschule freizustellen, unter der Voraussetzung, dass der Schulbesuch nicht eine wesentliche Unannehmlichkeit für die Werkstatt darstellt;
 3. Führen eines schriftlichen Ausbildungsnachweises, in dem während der Probezeit monatsweise Fleiß, Verhalten, Beschäftigung und Unterricht in der Berufsschule

zu vermerken sind. Die dementsprechenden Anmerkungen werden nach Abschluss der Probezeit mindestens halbjährlich angeführt.

4. Dem Auszubildenden bei Beendigung des Ausbildungsverhältnisses ein Zeugnis auszustellen, Bezug nehmend auf erlangte Fertigkeiten im entsprechenden Beruf sowie auf Wunsch des Auszubildenden, auf Leistung und Verhalten;
5. Dem Lehrling, der sich darum verdient gemacht hat, ein Diplom zu verschaffen.

D. Pflichten des Auszubildenden:

1. Fleißig und bemüht zu sein, die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die erforderlich sind, um das Ausbildungsziel zu erreichen;
2. Dem Arbeitgeber und seinem Stellvertreter ein gebührendes Verhalten entgegenzubringen und ihren Aufforderungen nachzukommen;
3. An jenen Orten, wo eine vom Staat oder Kommune unterstützte, ausbildungsbezogene Berufsschule vorhanden ist, diese regelmäßig zu besuchen, vorausgesetzt, dass nichts anderes von der Werkstattleitung mitgeteilt wird.

E. Pflichten des gesetzlichen Vertreters:

Nach Bedarf den Auszubildenden ernsthaft anzuhalten, seine anliegenden Verpflichtungen im Zusammenhang mit der Berufsausbildung zu erfüllen.

F. Tritt in der Abteilung der Werkstatt, in der der Auszubildende angestellt ist, Arbeitsmangel auf, ist der Arbeitgeber berechtigt, den Auszubildenden vorübergehend zu entlassen. Bei allgemeiner Arbeitseinstellung wird der Auszubildende vorübergehend entlassen.

G. War der Auszubildende mehr als 3 Monate von der Arbeit abwesend, ist der Arbeitgeber berechtigt, das Ausbildungsverhältnis um die entsprechende Zeit zu verlängern. Einheitliches Recht zur Verlängerung der Ausbildungszeit kommt auf den Auszubildenden zu, deren Abbruch durch Militärdienst, Entlassung während Arbeitseinstellung, wie in Punkt F beschrieben, oder Krankheit veranlasst wird; im letztgenannten Fall ist dem Arbeitgeber das Recht vorbehalten, welches eine längere Krankheitszeit betrifft, hierunter geregelt in Punkt I 2.

H. Das Ausbildungsverhältnis endet und eingegangene Verpflichtungen verfallen:

1. Falls der Arbeitgeber die Führung niederlegt oder an eine andere Firma überträgt;
2. Falls die Partner eine schriftliche Vereinbarung darüber treffen.

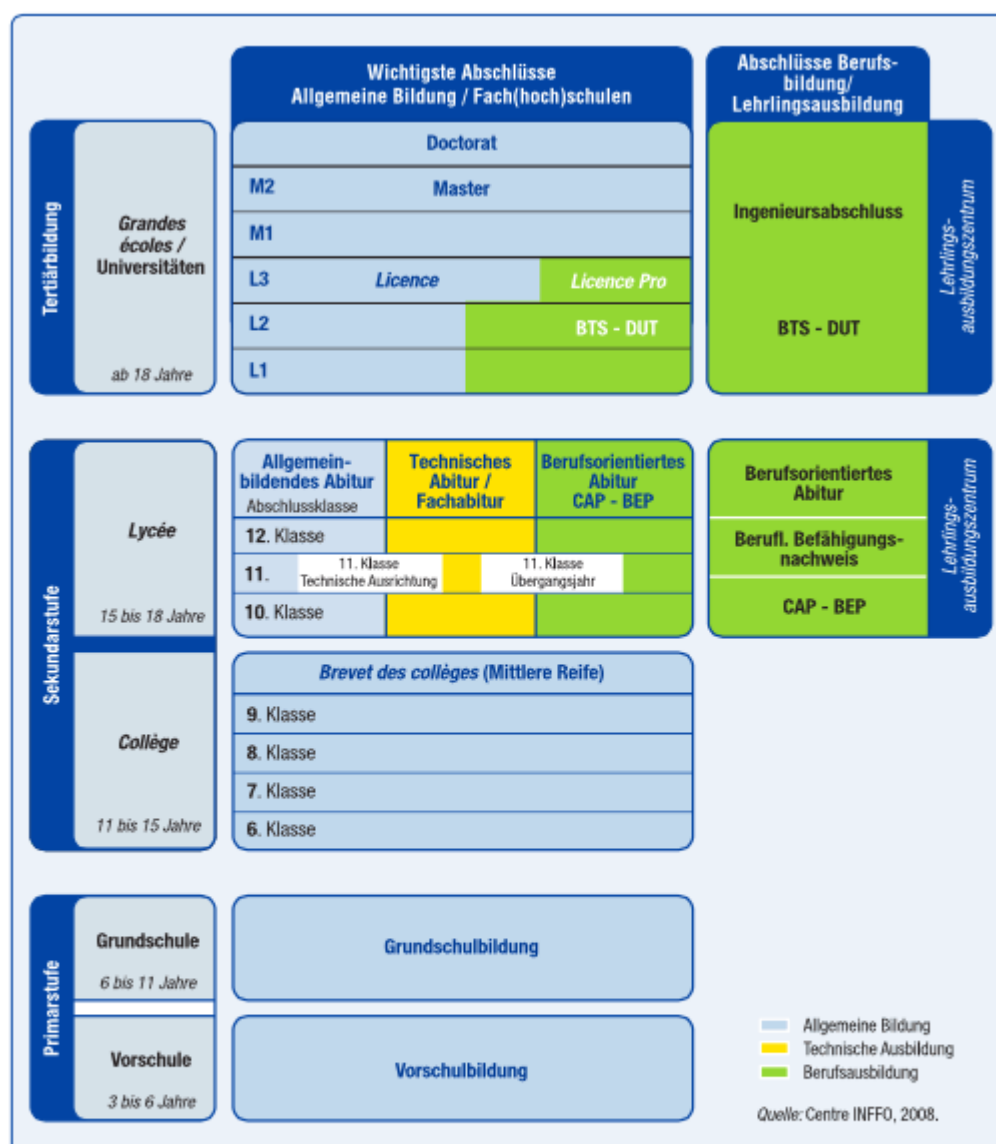
I. Das Ausbildungsverhältnis kann durch eine der beiden Parteien gekündigt werden:

1. Falls die Arbeit sich laut ärztlichem Nachweis schädlich auf die Gesundheit des Auszubildenden auswirkt;
2. Falls der Auszubildende aufgrund von Krankheit nicht imstande ist, seiner Arbeit über eine längere Zeit von 6 bis 12 aufeinanderfolgenden Monaten nachzukommen;
3. Falls der Auszubildende die gegebenen Vorschriften missachtet und eine erteilte Warnung durch den Arbeitgeber keine Verbesserung des kritisierten Verhaltens erbringt;
4. Falls der Arbeitgeber sich über die vertraglichen Verpflichtungen hinwegsetzt.

Eigene Übersetzung

Quelle: Överenskommelse rörande lärlingar; ARAB 2964/F/28/A/10

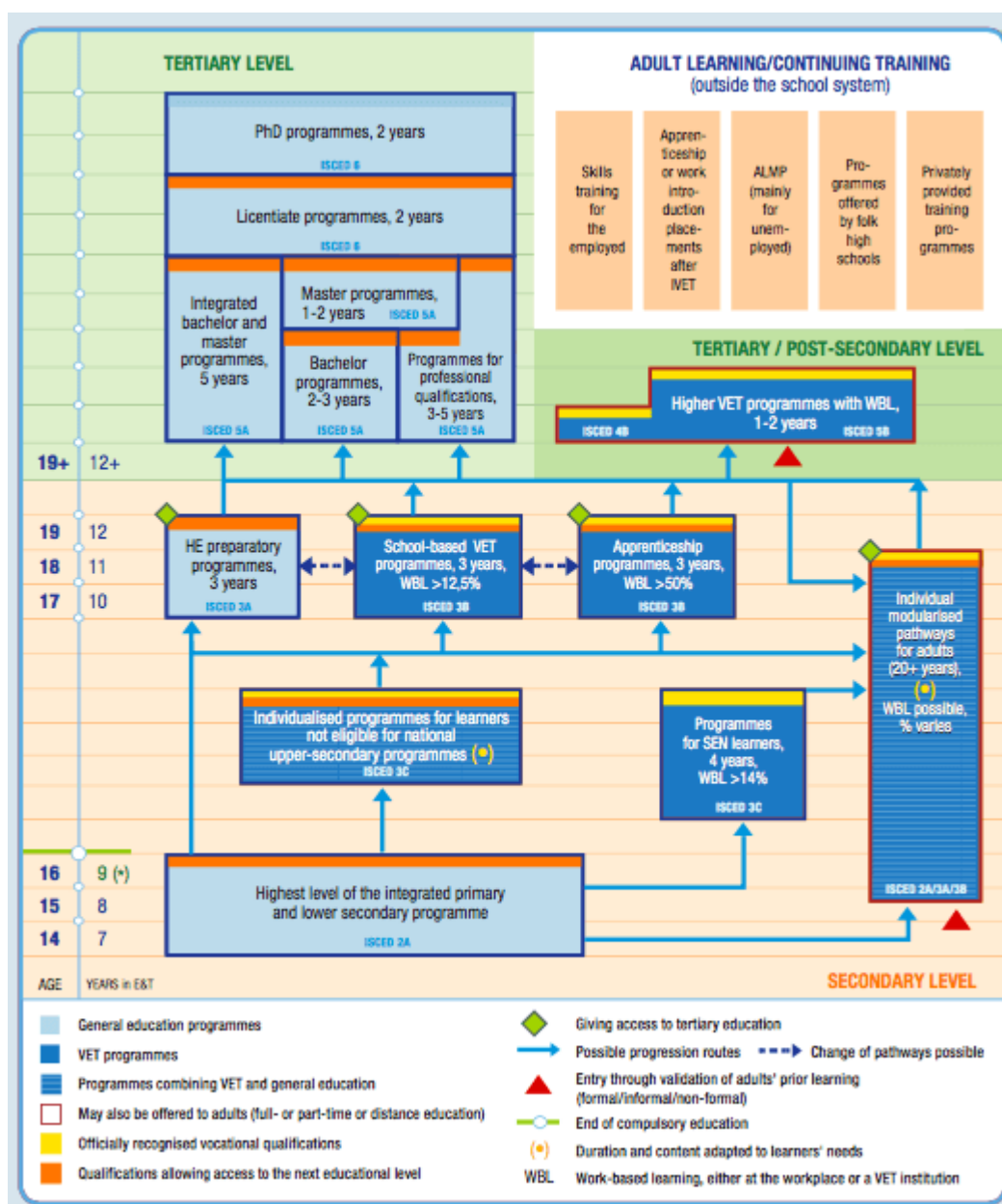
C. Aufbau des französischen Bildungssystems



Bac Pro Berufsorientiertes Abitur
CAP Berufsbefähigungszeugnis
BEP Berufsbildungszeugnis
BTS Höherer Technikerbrief mit schulischer Ausbildung
DUT Höherer Technikerbrief mit universitärer Ausbildung

Quelle: CEDEFOP: Blickpunkt Berufsbildung, Frankreich.

D. Aufbau des schwedischen Bildungssystems



Quelle: CEDEFOP: Spotlight on VET. Sweden 2013/14.

Lebenslauf

Annika Wederhake

Geboren am 20. September 1985 in Höxter

Aktuelle Position

Seit 10/2012 Stipendiatin der International Max Planck Research School – On the Social and Political Constitution of the Economy (IMPRS–SPCE)

Tätigkeiten

3/2012 – 9/2012 Wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Verfassungs-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Universität Bonn

6/2007 – 2/2012 Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Verfassungs-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Universität Bonn

8/2008 – 12/2008 Praktikantin/Studentische Hilfskraft bei der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

Bildungsweg

Seit 10/2012 Doktorandin der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
Dissertation: Staatliche Berufsbildung in Frankreich und Schweden – Eine historisch-vergleichende Analyse
Gutachter: Prof. Dr. Christine Trampusch, Prof. Dr. Dres. h. c. Wolfgang Streeck

10/2014 – 12/2014 Visiting Pre-Doctoral Fellow an der Sciences Po, Centre d'études européennes

7/2014 – 9/2014 Visiting Pre-Doctoral Fellow an der Universität Stockholm, The Swedish Institute for Social Research

2/2012 Magistra Artium in Verfassungs-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte (Hauptfach), Psychologie und Allgemeine Sprachwissenschaft (Nebenfächer), Universität Bonn (Note 1,0)
Magisterarbeit: Gesamtstaatliche Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland von 1964 bis 1978 am Beispiel des Bildungsgesamtplans (1973) für den Sekundarbereich I und die Grenzen seiner Realisierung in Nordrhein-Westfalen
Gutachter: Prof. Dr. Günther Schulz

10/2005–2/2012 Studium der Verfassungs-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte (Hauptfach), Psychologie und Allgemeine Sprachwissenschaft (Nebenfächer), Universität Bonn

2/2009–8/2009 Erasmussemester, Université Sorbonne – Paris IV, Frankreich